

CRES 2018



El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

Coordinador: HUMBERTO GRIMALDO

Con la colaboración de:

ALEJANDRA FIERRO

AXEL DIDRIKSSON

INÉS RIEGO

JUANJO MARTÍ NOGUERA

MIRNA ZVALETA

OSCAR LICANDRO

PABLO GUADARRAMA

VÍCTOR MARTÍN FIORINO

El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe / Coordinado por Humberto Grimaldo. Caracas: UNESCO- IESALC y Universidad Nacional de Córdoba

- 1.- Enseñanza superior – América Latina
- 2.- Enseñanza superior – Caribe
- 3.- Enseñanza superior – Universidades
- 4.- Enseñanza superior – Instituciones
- 5.- Enseñanza superior – Tendencias y desarrollo

©UNESCO – IESALC y UNC, 2018

Editores:

Pedro Henríquez Guajardo

DIRECTOR DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Hugo Juri

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Edificio Asovincar, av. Los Chorros c/calle Acueducto, Altos de Sebucán. Apartado postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono **+58.212.2861020**

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Página electrónica: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Universidad Nacional de Córdoba

Av. Haya de la Torre, s/n

Pabellón Argentina - Ciudad Universitaria

Código postal X5000HUA

Córdoba, Argentina Página electrónica:

<https://www.unc.edu.ar/>

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales de UNESCO–IESALC y de UNC.

Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión sobre el estatus jurídico de algún país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades ni sobre la delimitación de las fronteras nacionales. El libro está disponible en la página electrónica de UNESCO–IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) y en la de la editorial de la UNC (www.editorial.unc.edu.ar), de donde puede ser descargado de manera gratuita como libro digital.

Comité editorial:

Déborá Ramos

Ayuramí Rodríguez

Elizabeth Sosa

César Villegas

Corrección de estilo:

Enrique Pino Díaz

Diseño de la colección CRES 2018 y de la carátula:

Pedro Quintero

Diseño y diagramación del texto:

Pedro Juzgado

Depósito Legal:

DC2018000468

ISBN:

978-980-7175-30-2

Impreso en Córdoba, Argentina, por la Universidad Nacional de Córdoba

Tabla de contenido

pág

- 7 **Prólogo**
- 11 **Introducción**
- 17 **Calidad y responsabilidad social en la educación superior**
Víctor Martín Fiorino
- 35 **Investigación científica y responsabilidad social territorial de las universidades**
Pablo Guadarrama
- 57 **Persona y responsabilidad social**
Inés Riego
- 73 **Responsabilidad social territorial: nuevos desafíos para la autonomía universitaria**
Axel Didriksson
- 95 **El bien común como meta: retos para las Instituciones de educación superior en América Latina**
Juanjo Martí Noguera – Oscar Licandro
- 115 **La responsabilidad social en universidades latinoamericanas: un primer acercamiento**
Mirna Ethel Zavaleta Robles
- 137 **El deber como pilar de la ética social**
Alejandra Fierro Valbuena
- 151 **Documento propositivo (Anexo A)**
- 177 **Indicadores de responsabilidad social (Anexo B)**
- 179 **Sobre los autores**

EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LOS DESAFÍOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Prólogo

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. La primera Conferencia tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. En esta oportunidad, UNESCO - IESALC convocó a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, para organizar conjuntamente la tercera edición del evento, que se realiza en la ciudad de Córdoba, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados se extendieron por toda la región.

La CRES 2018 refleja un constante proceso de estudio y reflexión, iniciado desde la Conferencia de La Habana. En este sentido, se ha planteado desde el inicio de su organización concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público y derecho humano y social. Así, en el debate amplio y fructífero surge la Declaración de la CRES como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas de ES regionales.

La Conferencia se ha estructurado alrededor de siete ejes temáticos profusamente analizados en la etapa preparatoria. Estos ejes nos invitan a debatir los grandes problemas estructurales de la región, responsables de tantas injusticias y deudas. A continuación, especificamos cuáles son y quiénes fungieron como coordinadores temáticos: **(1)** *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe* (María José Lemaitre); **(2)** *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (Daniel Mato); **(3)** *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe* (Jocelyne Gacel-Ávila); **(4)** *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y del Caribe* (Humberto Grimaldo); **(5)** *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económi-*

co para América Latina y el Caribe (René Ramírez); (6) *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe* (Pedro Henríquez Guajardo); y (7) *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana* (Rafael Guarga).

Durante las etapas previas a la Conferencia de Córdoba, se han realizado encuentros temáticos preparatorios, foros virtuales, reuniones, seminarios, eventos y una amplia gama de mecanismos de consulta y análisis, de manera tal de incluir todas las visiones posibles y darle cabida a la mayor cantidad de participaciones de los actores, instituciones y gobiernos interesados. Todos estos aportes contribuyen a enriquecer la reflexión y el debate sobre los tópicos tratados y plantean a la región los desafíos pendientes que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior hacia su consolidación.

Con el objetivo de difundir los trabajos preparatorios de la Conferencia de Córdoba, se diseñó la *Colección CRES 2018*, integrada por diez libros: uno general sobre las tendencias en la región en torno a la materia, un texto por cada eje (7 libros temáticos), uno de resúmenes ejecutivos (sobre los contenidos de los 7 textos anteriores) y un libro especializado (en el que participan los ministerios de educación interesados, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO).

El presente libro temático expone las dimensiones del compromiso social universitario, el cual se operacionaliza en tres dimensiones: **1) calidad** como proceso de logros de rehumanización, que reflejen aceptables niveles de vida para el conjunto de la sociedad, pero especialmente para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, mediante su incorporación a redes de cooperación y solidaridad; **2) investigación** como sistema de transferencia de conocimientos, que articula el modelo de producción y divulgación con las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos, a los fines de construir nuevas lógicas y prácticas transformadoras de la sociedad; y **3) responsabilidad social territorial** como contexto en el que se ubican los logros y los resultados del trabajo académico y de formación, de aprendizaje y de construcción cognitiva; allí se concreta la relación entre la universidad y la sociedad. Los investigadores de este eje vinculan estos argumentos con la idea del *bien común como meta*, expresada en la concepción de *responsabilidad social universitaria*.

COORDINADOR: HUMBERTO GRIMALDO

Finalmente, invitamos a la lectura y a la discusión de estos planteamientos para fortalecer y/o transformar, entre todos, los sistemas de educación superior que necesitan nuestros países.

Colección CRES 2018

Francisco Tamarit

Coordinador general de la CRES 2018

Hugo Juri

Rector de la Universidad Nacional de Córdoba

Pedro Henríquez Guajardo

Director de UNESCO - IESALC

EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LOS DESAFÍOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Introducción

Responsabilidad-deber social

HUMBERTO GRIMALDO

El ORSALC fue inaugurado el 2 de febrero de 2012 en el Palacio de San Carlos, sede de la Cancillería de Colombia, y fue avalado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio de Educación nacional. Con solo seis años de funcionamiento, cuenta ya con una declaración, sedes subregionales, grupos de trabajo, estudios de variada índole, factores e indicadores regionales de análisis y una participación en más de 220 eventos anuales, con una cooperación de 700 instituciones en dos idiomas oficiales (español y portugués). Hemos venido trabajando en la construcción de una responsabilidad social que, superando cualquier visión de mercado, denuncie las injusticias y permita, desde la reflexión y las buenas prácticas, encaminar las comunidades de personas a la inclusión, la equidad, la oportunidad y la educación para todos. Una de esas instituciones comprometidas con lo expuesto es la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia México.

La responsabilidad social que piensa los *Desafíos sociales de la educación superior* no es tarea baladí ni sencilla. Convoca los mejores esfuerzos, las mejores capacidades intelectuales y volitivas del ser humano y de los grupos sociales y de las naciones. Es un proceso personal y social que requiere capacidad de adaptación a la realidad, para dialogar con ella, sin derrotismos y sin miedos; niega que solamente lo arduo y acuciante presenta la agenda, pues también la impulsa la capacidad de hacer del hombre, en esa misma realidad que asedia.

Desde este estadio, discurriendo la ruta de desarrollo de responsabilidad social, se accede a la asociación, esa capacidad de construir redes para buscar respuestas convincentes a la compleja realidad de la persona, desde una consideración completa de la misma (la persona), que no la reduzca simplemente a una de sus dimensiones. Así, se realizan los demás movimientos de la dinámica circular, la transformación, la capacidad de cambio para mejorar, para devolver dignidad vital o para consolidarla: constituyen un medio propicio en los que la persona

pueda ahondar en su propia identidad, extender la mano hacia la mano que se nos da (en petición o en gracia) y reconocer en el otro el rostro del otro-yo.

Hemos sido engendrados para la sociedad, como afirmaba Séneca *Ad coetum geniti sumus*, y el útero de esa vida social creciente es siempre el territorio. Hablamos de Responsabilidad Social en clave de territorio, es decir, Responsabilidad Territorial, ya que la hoguera, el fogón social, crece en el territorio y se alimenta de él. No existe territorio sin debate, sin sana y propositiva discusión. Además, hemos querido hablar de territorio y no de entorno, y buscamos incluir las nociones de tiempo y espacio, tan queridas en la filosofía, pero tan polisémicas y difusas en cuanto a interpretaciones. En este sentido, desde este Observatorio que tengo el reto de coordinar y hemos querido proponer un espacio abierto para definir y delimitar el tema de la responsabilidad, llámese esta personal y social, a partir del concepto de territorio, ya que entendemos que toda responsabilidad está anclada y se debe a una tierra, léase territorio, en la cual crece y se desarrolla su vida social, la vida común con otros seres humanos.

El hecho de ser engendrados para la sociedad, como afirmaba Séneca, es decir, para la vida en común, conlleva necesariamente que nos hagamos responsables de nuestros derechos, pero también de nuestros deberes. Somos sujetos de derechos por ser humanos, y precisamente por ser humanos, estamos llamados y obligados a deberes hacia nosotros y hacia los otros seres humanos. *ONUS PROBANDI* decían los romanos y esa obligación de demostrar incumbe a las personas en cuanto a sus derechos, pero también en cuanto a sus deberes.

La Responsabilidad Social (RS) se ha entendido como el compromiso que tienen todos los ciudadanos, las instituciones - públicas y privadas - y las organizaciones sociales, en general, para contribuir al aumento del bienestar de la sociedad local y global. Se realiza un intenso y nuevo debate en torno a la RS, surgen nuevos actores, que junto con los antiguos establecen alianzas creativas para abordar los problemas. Nuevos paradigmas animan la acción. De una acción centrada en la caridad paternalista, se ha transitado hacia una ciudadana basada en la justicia, en los derechos y deberes, y en la necesidad que tenemos unos de otros, haciéndonos aprender a convivir. Se acepta que somos interdependientes, que existe la necesidad del otro y de cimentar el compromiso entre las personas, con el fin de lograr un desarrollo humano para todos sin exclusión de ninguno. También se acepta el carácter único e irreplicable de la persona humana y su dig-

nidad como fundamento de cualquier acción. Por todo esto, una responsabilidad social real y verdadera es heredera de un claro concepto de persona; en este sentido, la Responsabilidad Social como compromiso social no es un bien de mercado sino un principio solidario de crecimiento en personas, grupos y empresas; por lo tanto, es necesario reafirmar que todos los actores sociales públicos y privados, con o sin fines de lucro, colaboren juntos en promover el bien común esencial que constituye la educación para todos y a lo largo de la vida, como elemento de construcción de una sociedad más digna, justa y sostenible, responsable de su territorio y de su gente, en conformidad con los principios éticos y humanistas universales de la UNESCO.

El ORSALC se felicita de constatar cómo los diversos participantes de los FOROS, desde la cátedra de educación superior, las instituciones públicas, el sector empresarial y las organizaciones de la sociedad civil, han logrado ya un poderoso consenso alrededor de los principios de una educación responsable, anclada en su territorio, promotora de los valores de justicia, equidad y sostenibilidad, cuidadora de la paz, la diversidad, el patrimonio, la inclusión y el sano debate democrático. Una educación que sepa encontrar su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, con miras al desarrollo humano de cada entorno, que articule tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias y conocimientos que su gente construye, tanto desde la actividad especializada como desde la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia estética en armonía territorial.

A fin de transformar dicho consenso en innovaciones sociales permanentes, el ORSALC hace propicias sus actividades para crear una red de instituciones promotoras de estos conceptos. Dicha red apoyará la promoción de la responsabilidad territorial desde la educación para todos, facilitando la percepción, la articulación y el enriquecimiento mutuo de las buenas prácticas en América Latina y el Caribe. (Véase el anexo b de este libro).

En otras palabras, el ORSALC ha de ponderar vivencias, fruto de las experiencias acumuladas a lo largo del proceso de implementación de este programa temático y también como fruto del eje temático *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales en América Latina y el Caribe* (cuyo libro ofrecemos en las siguientes páginas). Así, colectivamente hemos sabido coordinar que:

- La socialización y el reconocimiento interinstitucional de las buenas prácticas enriquece y fortalece el ejercicio de acciones socialmente responsables.
- El análisis crítico y constructivo de las prácticas de RST que tienen lugar al interior de las instituciones miembro del Observatorio es un importante ejercicio de autoevaluación y, por lo tanto, de operaciones de mejoramiento por hacer instituciones de educación superior inclusivas y con proyectos adecuados a las necesidades de los más vulnerables.
- La implementación de procesos sistemáticos y progresivos, acompañados de un compromiso institucional y personal de cada uno de los miembros del Observatorio, es una estrategia que genera procesos constructores de diálogo y concreción de espacios de participación colectiva e individual.
- La discusión académica fortalece el hacer individual y colectivo en torno al cumplimiento de los objetivos del Observatorio, así como los ODS, y ayuda a crear lazos interinstitucionales y a promover la formación de profesionales como gestores de ciudadanía y generadores de valores para una sociedad siempre más participativa.
- La transparencia en procedimientos y acciones de todos los que hacemos parte del ORSALC constituye la mayor riqueza adquirida de un trabajo que ha ido consolidando los conceptos y que cuida las reacciones interpersonales con toda la implicación personal e institucional que ellas contraen.

Finalmente, y en el marco del mandato dado a la UNESCO sobre la calidad en la educación superior, para nuestro caso específico entendemos los DESAFÍOS SOCIALES en clave de CALIDAD así:

1. CALIDAD COMO PROCESO

- a) La calidad en la educación se evalúa en relación con la dinámica de realización de las metas perseguidas en el proceso educativo.
- b) Es una dinámica de actualización (poner en acto, activar) progresiva del potencial de humanización, como finalidad, a través de la actuación excelente de la institución educativa, en cuanto mediación para dicha finalidad.
- c) En tal sentido, la calidad en educación no se evalúa solo por sus resultados, sino por la dinámica de cumplimiento de logros (medibles, valorables,

aplicables) de humanización, especialmente para poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Es este un concepto clásico en plena vigencia: *Qualitas*, como dinámica de actualización de la perfección propia de un ser en relación con su finalidad.

2. CALIDAD DE LA ACTUACIÓN UNIVERSITARIA

- a) La calidad educativa de la actuación universitaria corresponde al nivel de actualización (activación) de su potencial social, expresado en su plataforma ética (finalidad), concretado en proyectos concretos (mediaciones) y proyectado en el territorio (espacio interactivo de realización).
- b) La calidad de la educación universitaria se expresa como flujo social en el territorio. Es el modo como la universidad fluye socialmente en el territorio. El flujo no es desde la universidad hacia la sociedad, pues la universidad es ya parte de esta: es fluir con la sociedad, involucramiento mutuamente transformador, constructor de territorio socialmente responsable.
- c) La calidad de la acción universitaria se mide no en función de impactos, sino a través de logros efectivos de aprendizaje y crecimiento, alcanzados a través de un efecto sistémico de transformación mutua.

3. CALIDAD Y AUTONOMÍA

- a) El flujo social de la universidad es expresión de autonomía, articulada a un tejido colaborativo de interdependencia constructiva entre diversos actores sociales.
- b) Es producto de una decisión libre y autónoma, no una relación obvia ni un movimiento mecánico o automático.
- c) Expresa una convergencia de actores en articulación de finalidades particulares, a finalidades compartidas.
- d) Canaliza una concertación de metas y un acuerdo de priorización de objetivos.
- e) La decisión de fluir en la sociedad es transformadora para todos los actores que entran en contacto y expresa el crecimiento de la autonomía responsable.

4. CALIDAD DE GESTIÓN, ÉTICA Y HUMANA

- a)* Calidad de gestión (Calidad de actores, procesos, resultados y gestión con personas)
- b)* Calidad ética (calidad de las actualizaciones del potencial social de la universidad: superación de relaciones de poder, promoción de relaciones colaborativas y solidarias, construcción de convivencia interna y externa)
- c)* Calidad humana (actuaciones centradas en la rehumanización y en la centralidad de la persona).

Estos planteamientos son transversales en los artículos que integran el presente libro.

Calidad y responsabilidad social en la educación superior

VÍCTOR MARTÍN FIORINO

Un abordaje reflexivo-crítico de las sociedades contemporáneas muestra, desde múltiples perspectivas y puntos de vista, que los movimientos de pensamiento predominantes, desde el último tercio del siglo XX y en la transición al siglo XXI, en sus derivas políticas, económicas, científicas y sobre todo educativas¹, oscilan entre los extremos de una experiencia contradictoria acerca del modo de concebir y gestionar la vida en común. Por una parte, están las múltiples expresiones de regreso o remozamiento de un pensamiento reductivo –centrado en el mercado, la ideología, el racismo o el fundamentalismo–, con el denominador común de una lógica de poder y que representan un indudable retroceso en relación con concepciones que se consideraban ya consolidadas, como los derechos humanos, el cuidado del ambiente o la convivencia intercultural. Estas expresiones pueden ser consideradas como movimientos de pensamiento “capturados”² por intereses hegemónicos, que tienden a desconocer y desvalorizar lo diverso por considerarlo en cuanto tal como una amenaza, movimientos cuyos resultados conducen a la homogenización cultural y a la desterritorialización de la vida social, política y económica.

Por otra parte, se encuentran las expresiones de movimientos de pensamiento emergente que, desde una perspectiva crítica acerca de las lógicas de poder que se ubican en la base de las sociedades marcadas por la desigualdad, la

- 1 El concepto de deriva, originalmente trabajado por el filósofo francés Guy Debord a finales de los años 50 (ver: DÉBORD, G. (1999) *Teoría de la deriva*, Madrid, Literatura Gris) puede ser útil para caracterizar los movimientos de pensamiento contradictorios: movimientos “capturados” –por las ideologías, los intereses del mercado, los reductivismos- o “autónomos”, libres, no predeterminados por ningún actor hegemónico, que expresan caminos de búsqueda y corresponsabilización. Las derivas, entendidas como caminos posibles abiertos al pensamiento, permiten, desde un abordaje biopolítico, contrastar el “mundo-mercancía” con un mundo responsable (Ver: *URBS Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, Número monográfico sobre “Derivas”, Vol. 4 N°1, Universidad de Almería (2014).
- 2 SERRANO, E. (2014) “Movimiento prisionero y movimiento autónomo en la ciudad actual”, en: *URBS, Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, Vol.4, N° 1, Universidad de Almería, pp. 66-77.

inequidad y la exclusión, proponen a los diferentes actores sociales centrarse en un esfuerzo convergente y responsable que impulse la construcción de la vida en común como gestión inteligente de la diversidad, la complejidad y la conflictividad³. Superando la visión fragmentada de lo social, derivada de la tensión entre intereses sectoriales que se autopresentan como representativos del interés general, tales movimientos, que pueden ser asociados a lo que A. Roig denominó “la moral de la emergencia”⁴, piensan la convivencia desde una resignificación del concepto de bien común, entendiéndolo como no sustantivo sino fundamentalmente deliberativo y producto de la convergencia comunicativa y de los equilibrios entre consensos y disensos entre actores sociales que entienden su actuación desde una lógica del cuidado de la vida en común.

La tensión entre ambos extremos de las concepciones de la vida en común es representativa de un cambio de época, de la progresiva consolidación de un modo de pensar que caracteriza lo que puede ser llamado un nuevo siglo político⁵. Un siglo que, tomando la expresión de O. Fullat, está centrado en un “hecho cultural”: la corresponsabilidad en el cuidado de la vida, comenzando por la vida personal y extendiéndose a la vida a nivel de la comunidad política y de lo ecológico como casa común. El hecho cultural de la progresiva afirmación de un sentido de corresponsabilidad en el cuidado y promoción de lo común ha ido afianzando, de la mano de actores como UNESCO y otros importantes referentes a nivel mundial, la capacidad de convocar para dicha tarea a todas las áreas de la vida social: la ciencia, la tecnología, la economía, la política, el arte y principalmente a la educación, llamada a un profundo replanteamiento⁶. Entendida como “la organización y la praxis colectiva del espacio común de aparición (en la que el ser humano es) alteridad, discurso, lenguaje, discusión, negociación, consenso”⁷, dicha praxis es fundamentalmente la expresión de un ejercicio convergente

3 Martín, V (2017) “Construir convivencia: vida política y políticas de la vida”, en: Díaz Soto, V.M. y Montejó Angel, F.A. (Comp.) *Convivencia. La persona y su entorno*, Bogotá: Universidad Católica de Colombia, pp. 21-31,

4 Roig, A. (2001) *Ética del poder y moral de la emergencia*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

5 Sapir, E. (2008) *El nuevo siglo XXI*. Madrid: El Viejo Topo. Ver además Martín, V. (2012) “Memoria política de un nuevo siglo”, en: *Revista de Filosofía*, Universidad del Zulia, 70, pp. 18-30.

6 Ver: UNESCO (2015) *Replantear la educación*. París: Unesco.

7 Zapata, G. (2012) “La fuerza política de la palabra”, en: Hernández, C.A. y Varón, N.O. (Eds.) *Temas de Filosofía Política*, Bogotá: Universidad Libre, pp. 91-114.

de responsabilidad social de actores educativos, gubernamentales, empresariales, sociales, en el espacio comunicativo del territorio.

El debate sobre calidad de la educación superior

El debate acerca de la calidad de la educación superior y de su gestión responsable se desarrolla en la actualidad principalmente siguiendo dos grandes líneas de reflexión y de aplicación: por una parte, una clara consciencia del poder que ha alcanzado, especialmente a lo largo del siglo XX, el conocimiento tecnocientífico, y por otra, el crecimiento de una demanda ética que exige sabiduría y responsabilidad en el uso de dicho poder. En lo referido al poder del conocimiento, cabe mencionar que, en su aspecto positivo, se expresó en importantes logros que ayudaron a mejorar la vida y su calidad, aunque también, de manera notoria, dio lugar a un amplio espectro de aplicaciones bélicas y usos, cuyas consecuencias y resultados son contrarios al respeto por la dignidad de la vida. El siglo XX fue, sin duda, en todos los terrenos, un siglo de poder, marcado por lógicas de impacto, que ha puesto en manos de los seres humanos herramientas capaces de determinar, en el sentido de su afectación positiva o negativa, el futuro no solo de su propia vida sino de la vida en su conjunto.

La discusión sobre la calidad de la educación y su gestión responsable, tanto en los aspectos que se vinculan a la formación como en lo relativo a poner al alcance del mayor número de personas tecnologías avanzadas y espacios y herramientas metodológicas para el pensamiento crítico, ha desarrollado avances significativos a través de programas acerca de Educación para Todos (EPT), educación para la equidad y la inclusión, educación para la ciudadanía mundial o la formación para el desarrollo sostenible⁸, especialmente a partir de los marcos diseñados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en particular el Objetivo número cuatro sobre Educación de Calidad.

El avance reciente de las conceptualizaciones sobre la calidad de la educación, especialmente de la educación superior, recoge el desafío de repensar el concepto clásico de *qualitas*, entendido como dinámica de actualización de la perfección propia de un ser (o institución) en relación con el cumplimiento de su finalidad. En tal sentido, la finalidad humana y social de la labor educativa que se encuentra expresada en la plataforma ética de las instituciones de educación supe-

8 Ver UNESCO (2015) Documentos, Paris, Oficina de Publicaciones.

rior (misión, visión y valores), se va concretando como proceso de cumplimiento a través de proyectos específicos (mediaciones) y se proyecta en el territorio como espacio de realización (territorio socialmente responsable).

En primer término, cabe señalar que la calidad de la educación requiere ser considerada como *proceso*. Ella se constituye, en efecto, como proceso de consecución, en primer lugar, de los contenidos misionales; en segundo lugar, como gradual mejoramiento y ajuste de las respuestas a demandas específicas que la sociedad plantea a la educación superior en cada contexto y momento histórico y en particular a cada institución de educación superior. Se trata de una dinámica de actualización (activar, poner en acto) del potencial educativo transformador, entendido como núcleo reflexivo y crítico, a través de su actuación excelente (innovación) y pertinente (responsabilidad) como mediación para aquella finalidad. Los resultados de dicho proceso requieren ser entendidos como logros -medibles, valorables, aplicables- de rehumanización, inicialmente en los niveles de la calidad de vida y, en línea de continuidad, de vida de calidad con el propósito de posibilitar las condiciones para el progresivo cumplimiento del derecho a decidir y realizar un proyecto de vida valioso, para el conjunto de la sociedad pero, especialmente, para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, mediante su incorporación a redes de cooperación y solidaridad.

En segundo término, la calidad de la educación superior se expresa como calidad de *actuación* en la sociedad. Ello se entiende como mejoramiento permanente del flujo social de la universidad o institución de educación superior en el territorio. Mediante el cumplimiento efectivo de todas sus funciones, especialmente las de docencia, investigación, gestión y responsabilidad social, las instituciones de educación superior convierten su actuación en un elemento alimentador mediante el cual nutren a la sociedad, especialmente mediante el conocimiento que irradia y permite compartir valores, significados y conductas que contribuyan al mejoramiento de la vida.

El flujo social de las instituciones de educación superior no es *desde* la institución *hacia* la sociedad, pues la institución educativa es, desde el comienzo, parte y también resultado de la sociedad. Dicha relación, para las instituciones de educación superior, es *fluir en interacción* con la sociedad, involucramiento mutuamente transformador y potenciador de mejoramiento continuo. En tal sentido, la calidad de la actuación de las instituciones de educación superior se mide y

se valora no solo -ni principalmente- en términos de impacto, ya se trate de promover impactos cognoscitivos positivos o de minimizar impactos sociales y ambientales negativos. Se mide principalmente mediante la consolidación de logros efectivos de aprendizaje alcanzados mediante un efecto sistémico de aprendizaje.

En tercer término, la calidad de la educación se relaciona con el ejercicio de la actuación de la institución de educación superior como capacidad autónoma y crítica, principalmente frente a decisiones de los actores gubernamentales, orientada a integrarse en acuerdos colaborativos de interdependencia constructiva con diversos actores sociales y guiada por prioridades que lleven a responder a las demandas de los sectores vulnerables de la sociedad. La decisión autónoma en relación, por una parte, con la adopción de contenidos del aprendizaje, estrategias y orientaciones relacionados no simplemente con las tendencias del mercado o del Estado, sino articulados a prioridades sociales; por otra, la decisión autónoma de integrarse a redes de actuación interdependiente con otros actores sociales.

Conceptualizaciones y enfoques: de las visiones reductivas a los consensos

Las conceptualizaciones sobre la educación de calidad diferencian entre enfoques pedagógicos, enfoques inspirados en una visión industrial y enfoques sistémicos influidos por una orientación sociológica de la educación⁹. En primer término, la línea de orientación pedagógica se centra principalmente en los derechos del niño y ha sido impulsado principalmente por UNICEF; al encontrarse referido primordialmente a los niños, no resulta fácil extender este enfoque a espacios educativos tales como la educación superior, que tienen más relación con las esferas del ámbito laboral y profesional, y presentan problemáticas más complejas y donde los conocimientos previos pueden tener un potencial crítico.

El enfoque centrado en aportaciones, procesos y productos en materia educativa está más influido por una visión industrial, y se relaciona con los conceptos de eficacia y de calidad de los productos educativos. Las principales objeciones que ha suscitado este enfoque es su tendencia a privilegiar una visión mercantil de la educación, que la reduce a un servicio educativo en términos de mercado y termina por considerar al estudiante como cliente. Ello conlleva igualmente una consideración del “producto” educativo como efecto de un impacto cognitivo y

9 Ver “Más allá del laberinto conceptual: la calidad de la educación”, en: *Contribuciones Temáticas UNESCO*, N° 2, Paris, marzo 2012.

como aportación de la institución de educación superior, ya poseedora de un conocimiento, que no resulta puesto en discusión en ningún momento del proceso.

Por otra parte, desde una visión predominantemente sociológica de la calidad de la educación, el enfoque de la interacción social multidimensional la entiende como un bien social de carácter público que requiere para su cumplimiento la puesta en práctica un conjunto de complejas interacciones entre actores sociales orientadas, en contextos específicos, a la construcción de consenso sobre lo que ha de entenderse como calidad y pertinencia de la educación¹⁰. Este enfoque presenta indiscutibles ventajas en vistas a la fundamentación y operatividad de una educación de calidad, incorporando, por una parte, valiosos elementos consensuales y, por otra, recogiendo y resignificando la noción de eficacia, principalmente en relación con la necesidad de hacerla llegar a todos¹¹.

Los diferentes enfoques sobre la calidad de la educación ponen de manifiesto la necesidad de articular la calidad de la educación en los niveles de, en primer término, la calidad ofrecida por las instituciones de educación superior en relación con temas de innovación y excelencia; en segundo término, la calidad percibida en relación con la pertinencia y los canales de comunicación entre la institución y la sociedad; y, en tercer término, la calidad requerida, valorada en relación con los logros en materia de responsabilidad social territorial¹². El proceso de articulación de los niveles de comprensión de la educación de calidad conlleva, por una parte, la valoración e implementación de un abordaje sistémico de la misma y, por otra, la construcción social y deliberativa de consensos sobre la calidad esperada, en contextos sociohistóricos concretos y con actores sociales reales.

Como marco de análisis más amplio y que supone el establecimiento de políticas de calidad de la educación superior para el mediano y largo plazo, cabe entender este concepto al menos en los siguientes niveles de comprensión:

1. *Calidad de la gestión* en educación superior, relacionada con aspectos tales como la formación de los actores internos, la eficacia y transparencia de los procesos de la institución, el carácter y significación de los logros proyectados y alcanzados, y la gestión con personas.

10 UNESCO (2012) “Más allá del laberinto conceptual” (cit.)

11 Ver *Educación para Todos* (EPT), Documentos UNESCO, París, 2015.

12 Martín, V. (2016) *Calidad de la Educación*, Documentos ORSALC-UNESCO.

2. *Calidad ética*, entendida como calidad de las relaciones que se impulsan en vistas del logro de un bien compartido. Ello supone un manejo prudencial de las relaciones de poder desde la perspectiva de su legitimidad, mediante la promoción de relaciones colaborativas y solidarias hacia el interior y el exterior de la institución.
3. *Calidad humana*, centrada en prácticas de rehumanización a partir del desarrollo de disposición afectiva, lenguaje común y capacidad de proyecto, orientados a la gestión inteligente de la diversidad, la complejidad y la conflictividad.
4. *Calidad social*, orientada a potenciar iniciativas concretas conducentes al mejoramiento de la vida en común mediante aportes efectivos a la superación de situaciones de inequidad y exclusión, construcción de instituciones sólidas y reforzamiento de una cultura de paz.
5. *Calidad ecológica*, enfocada al desarrollo del potencial de armonización con el ambiente, mediante el diseño y puesta en práctica de mecanismos de responsabilidad compartida para la superación de conflictos en materia ambiental¹³.

El marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Las problemáticas referidas a los enfoques de una educación superior de calidad y a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en el ámbito territorial, examinadas actualmente en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, suponen el involucramiento efectivo de las instituciones educativas de nivel superior, junto a otros actores sociales, en el diseño y abordaje conjunto y colaborativo de los problemas de la sociedad. Entre los múltiples niveles de concreción de dicho involucramiento se encuentran, entre otras –y en consonancia con los ODS–, problemáticas tales como la de contribuir a una efectiva disminución de los niveles de contaminación ambiental; el establecimiento de consensos y mecanismos de orientación, regulación y autorregulación orientados a fortalecer el consumo moderado y responsable; el impulso hacia un cambio en la lógica económica acerca de los recursos no renovables y las materias primas. También dentro de los ODS, en este caso relativos a los temas de paz, justicia e

13 Martín, V. (2016) *Calidad* (Cit.), p. 3.

instituciones sólidas, la de una modificación de las lógicas políticas de dominio y una imprescindible reconsideración de la necesidad de respeto a las diferencias, disminución de la violencia y valoración de la convivencia.

Visto en la perspectiva actual de los países de América Latina, dichas problemáticas presentan un claro déficit, a pesar de los avances en algunos aspectos, tales como las iniciativas orientadas a extender la cobertura de la educación, especialmente en los niveles básico y medio; la disminución de la pobreza extrema en varios de los países de la región o los programas de masificación del acceso a las tecnologías de la información. Esto significa que en la región sigue vigente la llamada “agenda ética pendiente”, planteada hace casi una década por Bernardo Kliksberg¹⁴: en efecto, los aspectos estudiados por este autor sobre la pobreza, las economías inequitativas, los procesos de *desciudadanía*, la crisis de las familias, desigualdades sociales, la amplitud de la corrupción, las consecuencias del analfabetismo, entre otros factores, continúan comprometiendo seriamente el desarrollo efectivo de las sociedades latinoamericanas.

Desde la sobreabundancia de diagnósticos relativos a la necesidad de cambios profundos en la región, centrados en el doble eje relativo, por una parte, al ejercicio concertado del poder del conocimiento para mejorar la calidad de la vida y abrir posibilidades de vida de calidad y, por otra, su implementación por parte de las instituciones educativas socialmente responsables mediante iniciativas permanentes y concertadas de responsabilidad social territorial, dichas instituciones enfrentan actualmente el reto de una redefinición de un conjunto de conceptos, tales como los de educación de calidad, extensión universitaria, proyección social, vinculación, compromiso social y responsabilidad social universitaria, entre otros, sobre los cuales han venido sosteniendo todo el andamiaje de su relación con la sociedad.

El citado reto de las instituciones de educación superior se ubica en los límites y posibilidades de un siglo marcado por la percepción de la vida en riesgo y por dos grandes opciones de respuesta a dicho riesgo: por una parte, una de estas opciones (influenciada por visiones ideológicas o de mercado) privilegia una educación que gire en torno a la noción de control, centrada a su vez en el concepto y la práctica del *biopoder*, opción que da lugar a mecanismos educativos funcionales

14 Kliksberg, B. (2005) (Compilador), *La agenda ética pendiente*, México: FCE.

que terminan articulados a diferentes aplicaciones y derivas autoritarias. La otra opción, centrada más en una visión política consensual y deliberativa, impulsa una educación centrada en el desarrollo de la noción de cuidado de la vida y de políticas para la vida¹⁵ como conjunto de estrategias para valorizar la persona en relaciones de equidad, respeto e inclusión, la convivencia intercultural, el desarrollo humano sostenible, la resolución pacífica de conflictos, la armonización con el ambiente.

La percepción de la vida en riesgo y la adopción de una perspectiva de la educación como respuesta centrada en el control o en el cuidado marcan este siglo XXI que, aunque según criterios diferentes a los de Eric Hobsbawm¹⁶, se anuncia también como un “siglo breve”. Al siglo XX, siglo de la ciencia, parece haber seguido, desde los años setenta del mismo, y con no pocas dificultades, un siglo de la conciencia: ecológica, intercultural, democrática, de economía crítica y consciente; en definitiva, conciencia de la vida en riesgo¹⁷. Pero la conciencia del riesgo, ya bien entrado el siglo XXI, no ha dado muestras de desembocar en estrategias reflexivas y efectivas para revertirlo. Por lo tanto, de “siglo de la conciencia”, que no se tradujo en cambios realmente significativos del nivel de riesgo de la vida, el presente siglo ha evolucionado, por el impulso de un hecho cultural centrado en la corresponsabilización, a *siglo de la responsabilidad* y de ello se desprende la importancia decisiva de una educación al mismo tiempo socialmente responsable y que capacite para la responsabilidad. Una educación, especialmente en el nivel superior, orientada a la formación de decisores, que contribuya, mediante alianzas de calidad, a fundamentar y acompañar la transición de una cultura marcada por el poder del conocimiento a otra, centrada en el cuidado responsable de la vida. Cuidado que, en el ámbito de los derechos fundamentales, es, al mismo tiempo, respeto, protección y aseguramiento de la vida.

15 Martin, V. (2016) *Construir convivencia...* (Cit.), p. 25.

16 Hobsbawm, E. (1999). *L'Age des extremes. Histoire du court XX siecle*. Complexe, Paris.

17 Ver, como algunos ejemplos de ello, Van Potter, R. (1971) *Bioética, un puente al futuro*. Madrid, Tecnos; Touraine, A. (2005) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Salamanca: PPC; Fromm, E. (2000) *¿Podrá sobrevivir el hombre?* Barcelona: Paidós; Club de Roma (1971) *Los límites del Crecimiento*. Madrid: Tecnos.

De la educación de calidad a la responsabilidad social territorial

Replantear la educación, como propuesta orientadora de UNESCO¹⁸, es un proceso encaminado a repensar finalidades y activar prácticas, tanto propias de la educación superior en su conjunto, como, en particular, de las universidades. Desde tales orientaciones, las instituciones -independientemente de su tamaño, especialización o gestión oficial o privada- y las redes de instituciones están avanzando, a partir de la responsabilidad social universitaria y en articulación con la responsabilidad social territorial, en el diseño, propuesta y construcción de nuevas lógicas y prácticas transformadoras que, mediante la activación de múltiples interacciones, contribuyan a una economía menos inequitativa, promoviendo responsabilidad social en las empresas; a una política menos centrada en el poder y más en el empoderamiento de personas y comunidades, impulsando responsabilidad social gubernamental y ciudadana; a una ciencia y una tecnología que, resignificando la eficacia y la productividad, busquen y avancen en la armonización ecológica, con responsabilidad social ambiental.

Desde las universidades, aunque no solamente en ellas, en las últimas décadas se ha avanzado en la tarea de pensar una cultura centrada en la reconstrucción de lo común, partiendo del “hecho cultural” de la corresponsabilización como convergencia de saberes, orientados a activar un efecto integrado para el cuidado de la vida -como respeto, protección y aseguramiento- en todas sus manifestaciones y mediaciones; desde el involucramiento con la problemática social y como aporte a su armonización y equilibrio mediante el ejercicio de una racionalidad comunicativa prudencial. El debate sobre la calidad de educación aparece cada vez más asociado al desarrollo de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para aportar de modo significativo desde la educación superior, en asociación con otros actores sociales, a la construcción efectiva de una vida de mayor calidad¹⁹. Ello, sin duda, incluye tanto la ampliación del nivel de acceso a elementos avanzados de información que permitan elegir la vida (calidad de vida), como también el cultivo de un nivel reflexivo para orientar eficazmente un proyecto de vida compartido a nivel personal, social y humano (vida de calidad). Articular un sistema de indicadores socioeconómicos que conduzcan al cuidado,

18 UNESCO (2015) *Replantear la Educación*. París: Serie Documentos.

19 Martin, V. (2010). “Calidad de vida y vida de calidad”, en: *Ética de la Gestión Pública*, Maracaibo

promoción y aseguramiento de la calidad de vida, unidos a indicadores éticos que se constituyan en plataforma para decidir y construir una vida de calidad, se constituye en un desafío importante para planificar la educación y promover la actuación socialmente responsable de las instituciones de educación superior desde núcleos reflexivos, críticos y creativos.

El papel de la educación superior frente a los desafíos sociales de la región se nutre tanto de constataciones, que evidencian los niveles defectivos de afectación de la vida, como de posibilidades, que señalan caminos propositivos. Para una actuación socialmente responsable de las instituciones de educación superior no bastan ni las constataciones y diagnósticos, ni el mero señalamiento de las posibilidades. Resulta necesario un trabajo de integración y activación de capacidades cognoscitivas, valorativas y transformadoras, unidas a un adecuado financiamiento y a la actuación asociada de universidades, gobierno, empresas y asociaciones de la sociedad civil. A nivel del conocimiento, son muchas las evidencias sobre el nivel alcanzado por el proceso de agotamiento de los recursos naturales, los efectos de la utilización de energías contaminantes, las consecuencias sociales de las economías inequitativas, así como de las políticas de inequidad, exclusión e intolerancia que minan la convivencia. Más que diagnóstico, ese conocimiento puede ser plataforma de significados compartidos para el ejercicio valorativo de priorización y el diseño de la actuación transformadora.

En lo relativo al desarrollo de capacidades valorativas, esta supone la superación de la racionalidad instrumental asociada, entre otros campos, al enfoque industrial y productivo de la calidad educativa. Una educación funcional a los intereses de la ideología, el mercado o los fundamentalismos desvaloriza las dimensiones de cultura y territorio como espacios de construcción social de criterios de actuación valiosa y conduce al empobrecimiento cultural —superficialización de la vida, mediante el paso de vida activa a vida productiva—²⁰, mediante procesos de homogenización y desterritorialización. El papel de una educación superior de calidad no puede privilegiar el cultivo de la racionalidad productiva, centrada en las capacidades explicativas y operativas pero desconectada de la dimensión de sentido, sino redefinir el poder explicativo y operativo desde una racionalidad comunicativa prudencial que, por una parte, recupera la dimensión de sentido como capacidad integradora de las diversas esferas de actuación de

20 Hannah Arendt (2001) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

los seres humanos y, por otra, les confiere valor de sostenibilidad al incorporar la visión de largo plazo que pone de manifiesto la responsabilidad de cuidar la vida para las futuras generaciones.

En cuanto a las capacidades transformadoras, estas se nutren de la calidad de las relaciones entre las instituciones y la sociedad y de los mecanismos comunicativos de retroalimentación que se pongan en práctica. Además, los aportes a la transformación de la sociedad, siempre en marcos espacio-temporales determinados, serán tanto más importantes y valiosos cuanto mejores y más amplias sean las alianzas capaces de impulsar dichos objetivos²¹. En tal sentido, la responsabilidad social territorial a la que se integran las instituciones de educación superior, ha venido evolucionando hacia su conceptualización como responsabilidad social territorial transformadora (RST2)²². Como un antecedente relativo al planteamiento las capacidades y responsabilidades transformadoras de la universidad en su territorio, vale la pena señalar que desde hace ya un cierto tiempo se ha planteado la convergencia de los conceptos de responsabilidad social universitaria (RSU) y de responsabilidad de la universidad en la sociedad (RUS), que responden a dos énfasis complementarios de la responsabilidad social, el primero en relación con la institución educativa misma y el segundo, con el entorno social.

La convergencia cognoscitivo-valorativa-transformadora de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior apunta a capacitarlas para realizar aportes a la gestión de la vida en su diversidad, complejidad y conflictividad. En tal sentido, no cabe duda, por una parte, que la puesta en marcha de alternativas de utilización del conocimiento tecnocientífico para revertir el deterioro global de la vida en sus diferentes niveles requiere de inversiones cuantiosas en investigación, desarrollo e innovación que sostengan el aporte, especialmente de las universidades, a una gestión inteligente de la complejidad. Por otra parte, es un hecho que los procesos sociales se aceleran cada vez más, especialmente por el papel de las tecnologías de la información que vehiculizan un conjunto de demandas vinculadas a problemas planteados por las migraciones, aumento de las exigencias participativas, indignación derivada de las situaciones de corrupción y el creciente reclamo de resignificar la democracia en términos no ideológicos

21 Ver ONU, ODS número 17.

22 Ver los Documentos sobre RST2 de la Fundación Observatorio de Responsabilidad Social (FORS), con sede en Buenos Aires.

sino de respuesta (transparencia, rendición de cuentas, responsabilidad) ante las personas y grupos que integran las sociedades reales. Ello sostiene el aporte de la educación superior a una gestión inteligente de la conflictividad. La ecuación resultante del encuentro problemático entre ambas exigencias representa un desafío teórico, metodológico y práctico que está en el centro de la responsabilidad social universitaria y en su articulación al territorio.

La responsabilidad social territorial como responsabilidad múltiple

La responsabilidad social se expresa, especialmente en la universidad en cuanto a institución emblemática de la educación superior, como *responsabilidad múltiple*. En efecto, en la vida real de la universidad entendida como actor social donde históricamente ha nacido y se desarrolla la conciencia que una sociedad (hoy global, al mismo tiempo que renovadamente local) tiene de sí misma como proyecto, la responsabilidad posee un nivel institucional en el que se cumple el ejercicio organizado de pensar y se practican los conocimientos desde un horizonte bioético²³. Es también responsabilidad *de equipo*, en la medida en que el trabajo del saber, hoy, especialmente por su complejidad, no constituye un hecho individual aislado. Es responsabilidad de la *gestión del conocimiento*, en la tarea de construir desarrollos teóricos, tecnológicos y técnicos desde la superación de la visión de indiferencia acerca de sus consecuencias sociales y ambientales, y avanzando en niveles de compatibilidad y promoción de vida en relación con el ambiente, la convivencia y los nuevos equilibrios²⁴. Por otra parte, se trata también de *responsabilidad personal* en el ejercicio de prácticas científicas realizadas por sujetos humanos concretos (los investigadores) con efectos sobre otros sujetos humanos concretos (los usuarios, la ciudadanía, la humanidad) en el uso de recursos cada vez más escasos frente a problemas cada vez más complejos.

La responsabilidad social en la educación superior se mueve entre las coordenadas de la ciencia, la investigación y la profesión, niveles decisivos en los que cabe impulsar la calidad educativa y la gestión responsable. Desde tales niveles, el saber apunta a resolver problemas, orientación con la cual nació la ciencia y a la que la universidad sigue contribuyendo de modo decisivo a través de

23 Cely Galindo, G. (2001). *El horizonte bioético de las ciencias*. Bogotá: 3R Editores.

24 F. Martín, V. (2011). "Ética y Ciencia", en: *Revista Conciencia y Diálogo*. Mérida: Universidad de Los Andes.

políticas, estrategias y acciones que destacan su pertinencia como actor territorial decisivo. Además de resolver problemas, se trata también de dar explicaciones, acción no dirigida solamente a la comunidad científica sino orientada, en primer término, a la comunidad de personas directamente vinculada a la institución, los públicos internos y externos y los que se benefician o resultan afectados por el desarrollo de la investigación o por la aplicación de sus resultados²⁵.

En segundo término, dar explicaciones es también darlas a la sociedad en su conjunto, en sus dimensiones: global, regional y nacional, en la medida en que el hecho de explicar y justificar los alcances de la creación y utilización del conocimiento supone una valoración, se mueve por prioridades y puede mejorar la vida de personas, organizaciones, naciones, culturas. En tercer término, dar explicaciones es también asumir el compromiso de rendir cuentas: por iniciativa propia, no solamente porque ello sea exigido por instancias de control, sino como expresión de una cultura donde la transparencia es signo de responsabilidad en la gestión de un bien social -como el conocimiento- sostenido con un esfuerzo económico de toda la sociedad. Dar explicaciones como acto de evaluar y mejorar, abiertos a la crítica social constructiva y a la evaluación del alcance del uso social de la ciencia y la tecnología.

Responsabilidad social y comunicación

La responsabilidad social de las universidades es, en el campo de la comunicación, un propósito permanente de mejoramiento de los canales de conexión con los diferentes actores de la sociedad. Comunicar la ciencia y la tecnología permite forjar un valioso espacio para generar consensos, acuerdos y alianzas fundados en el desarrollo de la corresponsabilidad. En este espacio, el propósito principal de una acción universitaria responsable es el de la creación y desarrollo de una cultura de la corresponsabilidad, en la cual las iniciativas, las políticas, y los programas de responsabilidad social universitaria contribuyan a impulsar el progresivo involucramiento de los diferentes actores y sectores sociales en la construcción comunicativa del bien común. Difundir, poner en común la ciencia y la tecnología para que, de modo consciente, reflexivo y práctico, a través de la universidad

25 Y. Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds) (2003). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Biblioteca Nueva, Madrid.

la sociedad se comunique consigo misma²⁶ y se construya progresivamente como más justa y equilibrada. De este modo, dar explicaciones, promover el uso social de la ciencia y construir alianzas de corresponsabilidad son aspectos valiosos de la responsabilidad social universitaria.

Como signo de una gestión responsable de la calidad educativa, uniendo la resolución de problemas (pertinencia) y el dar explicaciones (uso social del conocimiento), la acción universitaria inteligente apunta a *dar sentido*: a las profesiones, a los saberes, a la relación de estos con los problemas prioritarios de la sociedad y con la sostenibilidad. Dar sentido mediante la recuperación del espacio reflexivo que no separa a la persona de la organización ni de la sociedad, sino que mejora y profundiza la acción integrada persona-organización-sociedad al vincularla con metas, objetivos y estrategias de realización compartidas. La acción humana, desde los valores que la orientan y que están presentes en los bienes que produce, puede así buscar lo valioso a través de acciones de creación de valor compartido que les den sentido a los resultados. En relación con ello, la universidad responsable practica ella misma y promueve hacia el conjunto de la sociedad el uso efectivo pero prudente del conocimiento, determinando consensualmente objetivos y metas de modo éticamente legítimo y productivamente eficaz.

A modo de reflexión conclusiva

Una universidad socialmente responsable es una universidad reflexiva. Las sociedades actuales, fuertemente necesitadas de unir la reflexión a la eficacia para cuidar la vida en vistas al futuro, requieren de universidades reflexivas, capaces de pensar y actuar desde sus valores y aptas para impulsar el compartir esos valores con el conjunto de los actores sociales. La responsabilidad social universitaria es expresión de una universidad reflexiva que se asume como actor importante del territorio. Una universidad responsable mira el nivel de cumplimiento de su propio proyecto, recogido en la plataforma ética que orienta su filosofía de gestión. Universidad que, responsablemente, se revisa a sí misma con efectiva voluntad y disposición de cambio y de excelencia. Responsabilidad compartida entre todos los actores intrauniversitarios: directivos, docentes, investigadores, estudiantes y personal, estableciendo entre ellos una relación que se apoya en la articulación

26 F. Martín, V. (2000). *Historia, comunicación y política en América Latina*. Maracaibo, Ed. Sinaica.

entre el fin valioso perseguido (misión y visión), los actores humanos valiosos disponibles (docentes, investigadores, estudiantes) y las estrategias adoptadas (currículum, gestión, proyección).

Universidad que asume la *deliberación* con otros actores como parte de una relación, en la cual obtiene el sentido de su actuación. Universidad que se nutre de una *visión de futuro* para no solo predecir mediante el conocimiento escenarios que podrán resultar del desarrollo de las tendencias presentes, sino que se atreve a desarrollar su capacidad de revertir tendencias y de anticipar el futuro deseable como futuro posible y comenzar a construirlo. Universidad *sostenible*, que realiza su proyecto educativo con calidad y sin impactos, sino contribuyendo a un efecto sistémico de transformación y mutuo enriquecimiento con todos los actores del territorio. Universidad *sustentable*, que contribuye al mejoramiento de la sociedad y a la construcción de convivencia. Universidad *proyectiva*, desde una perspectiva bioética y biopolítica en cuanto piensa el sentido del proyecto humano total del cual forma parte, dentro del equilibrio de la vida y tomando en cuenta a las generaciones futuras.

La universidad socialmente responsable es *éticamente inteligente*²⁷, *socialmente sustentable* y *ambientalmente sostenible*. Capaz de articular todos los tipos de inteligencia en vistas a un proyecto de calidad, relacionado a un fin valioso y realizado a través de medios legítimos y estrategias efectivas, en comunicación con los actores del territorio. Universidad capaz de desarrollar su potencial de armonización concertando *mediaciones cognitivas* (saberes), *instituciones* (redes de universidades), *organizaciones* (empresas y grupos), *decisores públicos* (gobiernos) y *ciudadanos* (personas de la vida en común) para construir una gobernanza inteligente.

Universidad socialmente responsable, autónoma en sus decisiones e integrada en redes de interdependencia constructiva. Universidad reflexiva, sostenible, sustentable y proyectiva, capaz no sólo de impulsar con calidad y visión crítica el conocimiento, la ciencia, las humanidades y la cultura, sino también y principalmente de imaginar, valorar, pensar, proyectar y construir en la práctica las orientaciones necesarias para el cuidado, aseguramiento y transformación de la vida de las personas, la sociedad y el ambiente, articulando para ello el poder del conocimiento, la responsabilidad del saber y el valor de la sabiduría práctica en la construcción de una vida más digna y menos desigual.

Referencias

- AA.VV. (2012). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arrieta, B. y DE LA CRUZ, C. (Coords.) *La dimensión ética de la responsabilidad social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bauman, Z. (2016). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, A.M. (Coord.) (2007). *Territorio Socialmente Responsable*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cortina, A. (2005). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gaitán, C. (2015). *La proyección social universitaria*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Guerra, M. y Mendoza, R. (Coord.) (2011). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Gutiérrez, J. (2013). *Prácticas de responsabilidad social*. Bello, Colombia: Universidad Minuto de Dios.
- Huergo, J. (2006). “*Universidad y compromiso social*”, en: Revista Tram(p)as (35), La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata.
- Martin, V. (2012). “*Universidad socialmente responsable: universidad éticamente inteligente*”, en: Opción, Universidad del Zulia, Venezuela, 28 (68), pp. 32-43.
- Milazzo, R. (2011). *Acción, intención y responsabilidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Monsalve, C. y Gutiérrez, J. (2014). *Responsabilidad Social y Biodesarrollo*. Bello, Colombia: Universidad Minuto de Dios.
- Nava, R. (2008). *Responsabilidad social universitaria*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

- Rincón, E. (2012). *Ética, política y responsabilidad. Enfoques interdisciplinarios*. Bogotá: Uniminuto.
- Roig, A. (1996). *Ética y universidad*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Rojas, G. (2013). *Gerencia de la responsabilidad social en las organizaciones de hoy*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.
- Romero, M. (Ed.) (2016). *Organizaciones, responsabilidad social y sostenibilidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Tunnerman, C. (2010). *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: Unesco.

Investigación científica y responsabilidad social territorial de las universidades

PABLO GUADARRAMA

Desde su nacimiento las universidades fueron expresión de las necesidades sociales de su territorio, aun cuando la investigación científica no haya constituido durante la primera etapa de su gestación una de sus misiones esenciales. Esta última solo iría tomando mayor importancia a partir de los inicios de la modernidad, en especial cuando las exigencias del desarrollo capitalista así lo demandaban.

Aunque los estudios superiores existieron desde la antigüedad no solo en el mundo occidental, sino también en otras latitudes –como en el antiguo Oriente y también en las más desarrolladas civilizaciones amerindias–, y alcanzaron una mejor institucionalización durante la Edad Media, por lo general centraban su mayor atención en la formación religiosa de los estudiantes, por lo que la investigación propiamente no constituía uno de sus objetivos.

Un significativo cambio en cuanto a la misión de las instituciones de educación superior comenzó a operarse cuando estas comenzaron a preocuparse por otros temas de tan significativa responsabilidad social como la salud. Así se evidenció en la Escuela Médica Salernitana, que en el siglo IX alcanzó notable prestigio al combinar armónicamente la sabiduría sobre la salud del mundo cristiano, judío y árabe; de ahí que la Universidad de Salerno sea considerada una de las pioneras, especialmente en la investigación científica en esta disciplina.

El mayor despliegue en cuanto a la creación de universidades en Europa occidental se produciría a partir del siglo XII coincidiendo con el acelerado tránsito de la autárquica sociedad feudal hacia la abierta vida urbana con el creciente impulso del comercio y de la producción artesanal, así como con las exigencias institucionales de los pujantes burgos, que planteaban nuevas funciones a la sociedad civil.

Según María del Pilar Rábade Obradó:

Las primeras universidades nacen como una asociación de carácter profesional entre alumnos y profesores, dentro de un contexto educativo asociativo bastante generalizado en la época, y que tiene su representación máxima en los gremios: incluso se ha llegado a afirmar que, si el siglo XIII contempló el nacimiento de las primeras instituciones uni-

versitarias, fue porque se trataba al mismo tiempo del siglo en el que se desarrollaron los gremios. Así, por tanto, al mismo tiempo, expresión del ambiente social en que se produce su nacimiento.¹ (1996)

Esto significa que las universidades, sin abandonar la función de las instituciones de educación superior que las antecedieron, sino por el contrario con el objetivo de enriquecerla, ante todo surgieron para dar solución a diferentes demandas del territorio en el acelerado proceso de gestación de la modernidad.

Los seminarios religiosos que las precedieron dedicaban su tiempo a reflexiones metafísicas y a la formación del intelectual de una erudita élite que no prestaba demasiada atención a las urgencias de su territorio, pero algo muy diferente constituiría la misión de las nacientes universidades.

Sin abandonar el rigor académico –sino, por el contrario, exigiéndoles que este se correspondiera con los avances en todas las esferas de la vida en los nuevos tiempos– se les demandaría una mayor responsabilidad social y respuesta a las necesidades de su respectivo territorio.

A la educación superior antes le interesaba más cultivar el conocimiento de lo universal, concebido como pétreas abstracciones, que transitaban desde la antigüedad al Medioevo de forma imperecedera, solo como objeto de reflexión hermenéutica. Pero a partir del surgimiento de las universidades se emprendería la difícil tarea de que los conocimientos llegasen a trascender lo universal, precisamente porque se correspondiesen con una época y una circunstancia determinada. Solo por esa vía podrían luego ser valorados como clásicos y auténticos.²

1 Rábade Obradó, María del Pilar (1996). *Las universidades en la Edad Media*, Madrid Arcolibros S.L., pp. 17-18.

2 “Se considera que algo es auténtico cuando es posible precisar su identidad, origen y condición real, por lo que se puede certificar su certeza, validez o propiedad. Si la cultura expresa el grado de dominio que posee el hombre en una forma histórica y determinada sobre sus condiciones de existencia y desarrollo, este se ejecuta de manera específica y circunstanciada, por lo que puede ser considerada de manera auténtica cuando se corresponde con las exigencias de diverso carácter que una comunidad histórica, pueblo o nación debe plantearse. El grado de autenticidad no debe ser confundido con formas de originalidad, pues lo determinante en la valoración de un acontecimiento cultural no es tanto su novedad o irrepeticibilidad, sino su plena validez. Siempre que el hombre domina sus condiciones de existencia lo hace de forma específica y en una situación espacio-temporal dada. En tanto no se conozcan estas circunstancias y no sean valoradas por otros hombres, tal anonimato no le permite participar de forma adecuada en la universalidad. A partir del momento que se produce la comunicación entre hombres con diferentes formas específicas de cultura, esta comienza a dar pasos cada vez más firmes hacia la universalidad. La historia se encarga después de ir depurando aquellos elementos que no son dignos de ser asimilados y “eternizados”. Solo aquello que trasciende a los tiempos y los espacios es lo que más tarde es reconocido como clásico

Con el nacimiento de las universidades se incrementarían las exigencias a sus profesores, pues ya no se reduciría su actividad a la docencia, como era lo común en las instituciones educativas anteriores, sino que se les demandaría emprender investigaciones e ir formando a la vez a sus estudiantes en esa labor. Posteriormente se les solicitaría algo más, esto es, gestiones de extensión a las comunidades, y por tanto, intervención social en sus respectivos territorios, por lo que la responsabilidad social se incrementaría notablemente.

Por supuesto que esto implicaría nuevos riesgos, pues con la constitución de la ciencia moderna, fundamentalmente a partir del Renacimiento, fue común que muchos investigadores desafiaran las creencias religiosas predominantes y tuvieran que pagar ese desafío con su propia vida, como en el caso de Giordano Bruno o Miguel de Servet; en tanto otros tomarían extremas precauciones, como Nicolás Copérnico, e incluso llegarían a retractarse de sus resultados científicos, como Galileo Galilei. Esto significaría que la responsabilidad social no solo sería por las demandas de su entorno, sino que implicaba asumir a su vez la protección física de los propios investigadores y de sus colaboradores.

Con el despliegue de la modernidad y la aparición de nuevas profesiones, entre ellas la de investigador científico, este asumiría –consciente o inconscientemente– responsabilidades epistemológicas y axiológicas ante la sociedad, desde la inicial de elegir un tema de trabajo. Ha sido y será mucho mejor que esto se haga siempre con plena conciencia, tomando en consideración múltiples factores, como la pertinencia y la utilidad social del objeto a investigar, pero también su trascendencia epistémica, y algo que no debe olvidar, su firme convicción de asumirlo no de forma coyuntural, sino pensando en que pueda convertirse en su línea de investigación para toda la vida, a la cual ha de consagrarse e involucrar a sus colaboradores y estudiantes.

en la cultura, independientemente de la región o la época de donde provenga. Auténtico debe ser considerado aquel producto cultural que se corresponda con las principales demandas del hombre para mejorar su dominio sobre sus condiciones de vida, en cualquier época histórica y en cualquier parte, aun cuando ello presuponga la imitación de lo creado por otros hombres. De todas formas, la naturaleza misma de la realidad y el curso multifacético e irreversible de la historia le impone su sello distintivo. La cultura auténtica es siempre específica y por tanto histórica. Debe ser medida con las escalas que emergen de todos los demás contextos culturales, pero, en primer lugar, con las surgidas del mundo propio. El hecho de que unos pueblos aprendan de otros y se intercambien sus mejores valores alcanzados constituye una premisa inexorable del desarrollo de la cultura". Guadarrama, Pablo (2009). Autenticidad. *Diccionario del pensamiento alternativo*. Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (directores). Buenos Aires: UBA, pp. 58-59.

Sus responsabilidades le exigirían también revertir ante la sociedad algunos recursos –tanto materiales como intelectuales– que no solo sus padres o instituciones educativas han invertido en su capacitación. De ahí que debería, de algún modo, contribuir con conocimientos científicos, tecnológicos y académicos enriquecidos, al desarrollo socioeconómico, educativo y cultural de las nuevas generaciones en su territorio, país, región y a toda la humanidad.

El profesor universitario debía dejar de ser un mero reproductor de saberes ajenos para convertirse en un asimilador activo de estos –que implicaba desplegar una labor de crítica a todos los conocimientos existentes hasta su época–, pero sobre todo, en un creativo productor de conceptos, teorías, metodologías y tecnologías que debían enriquecer el patrimonio cultural de la humanidad. Ahí radicaba la mayor parte de su responsabilidad social con la universidad y con su comunidad.³

La mayoría de los estudiosos del tema coinciden en que:

... no se puede pasar por alto que la responsabilidad social, por ser de las universidades, consiste en la producción de conocimientos, a través de la investigación, porque entre otras cosas la educación superior tiene que ser de calidad para formar al recurso humano que necesite el país, que sepa responder a los diferentes retos del futuro; por esto, la calidad de la educación superior sólo la asegura la investigación, la producción de conocimiento y la formación que en este sentido se proporciona al educando con el ejemplo y la acción.⁴ (Vallejo *et al.*, 2011)

3 “La mayor parte de las nuevas tecnologías de información, de los procesos de cambio tecnológico y de la innovación productiva y de servicios, tienen su origen en la investigación científica fundamental y en el desarrollo cultural y académico, llevado a cabo en las universidades, a pesar de que para una importante cantidad de estas instituciones su uso no ha podido generalizarse ni impactar favorablemente en el cambio de las estructuras curriculares y académicas; y en donde también muchos académicos ostentan la condición de meros docentes que no tienen incidencia en la producción y transferencia de nuevos conocimientos”. *Didriksson, Axel*. “El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro” en *Didriksson, Axel y Alma Herrera (Coords.) La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. Universidad Autónoma de Zacatecas/Porrúa, México, 2002. p. 355.

4 Vallejo, Ruth y María Govea de Guerrero. “Responsabilidad social e investigación: retos de la universidad del siglo XXI”, en *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Universidad Rafael Bellosillo Chacín, Maracaibo, 2011, Vol. 13 (2), p. 216. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99319225005>

Esto significa que si el profesor universitario desea realmente cumplir con responsabilidad y eficacia su labor debe ser ante todo un buen investigador. De otro modo es difícil que pueda desempeñar una función paradigmática en la formación de nuevas generaciones de profesionales, aun cuando sea un profundo conocedor de las diferentes propuestas de metodología de la investigación científica y en especial se desempeñe como director, asesor o tutor de tesis.⁵ Al respecto resulta plenamente válida la sugerencia de Hegel a Kant de que no se puede enseñar a nadar fuera del agua.

Aunque la responsabilidad epistemológica y axiológica debe manifestar en primer lugar un ámbito específico y concreto de la disciplina del investigador, a la vez debe aspirar a que el resultado de su labor tenga validez universal y pueda plasmarse en contribuciones al perfeccionamiento del acervo cultural, el mejoramiento de la calidad de vida de la población con la producción de bienes y servicios más eficientes, especialmente en cuanto al aumento en cantidad y calidad de los sistemas educativos, las normas de convivencia ciudadana y el cuidado del medio ambiente.

Cada científico debe retomar aquel hábito de los pitagóricos cuando cada noche realizaban un balance de lo realizado durante el día, para plantearse al siguiente realizar lo que habían planeado y no efectuado. Algo similar debe hacerse con el objetivo de enriquecer la sabiduría y la praxis social, educativa y cultural en beneficio no solo propio o de su familia y amigos, sino también de su pueblo y de toda la humanidad, ya que esta no existe en un idílico *topos urano*, sino que convive cotidianamente con nosotros, pero también un poco más allá de nuestra percepción personal en cada kantiano ciudadano del mundo.

Se ha fundamentado con rigor la idea de que toda educación, y no solo la universitaria,⁶ debe ser valorada por su contribución al mejoramiento de la sociedad, pero no en abstracto, sino ante todo de la comunidad en la que se desenvuelve la actividad pedagógico-educativa, que no debe reducirse a los estudiantes, sino a padres, vecinos, funcionarios, etc. Por supuesto que en el caso de

5 Véase: Guadarrama, Pablo. *Dirección y asesoría de la investigación científica*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2009 y 2011; Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2012; Editorial Magisterio, Bogotá, 2017.

6 “(...) el ámbito educativo se construye esencialmente desde la praxis y el conocimiento en profundidad de los contextos sociales donde se circunscribe”. Castillo Carbonell, Miguel. Paredes Navarro, Lydia y Mireia Bou Blanco (2017). *La escuela y su comunidad. La contribución de la educación social*. Bogotá-Barcelona: Magisterio Editorial- Editorial UOC, p. 279.

la educación superior esta exigencia es mayor, pues la investigación científica debe desplegarse en función del entorno social en que esta se desarrolla, pero siempre con aspiraciones de validez universal.

Sin embargo, las pretensiones de validez universal deben ser tomadas con alguna prudencia, en correspondencia con el área disciplinar que trate la investigación científica. No siempre se puede asegurar de forma sencilla que al ser válido un resultado científico –lo mismo una propuesta tecnológica, que la explicación de la causa de un fenómeno natural, biológico, social o cultural, una teoría, una categoría, etc.– en determinado contexto, necesariamente lo será en cualquier otro.

Cuando Ludwig Feuerbach le comentó a Marx que deseaba elaborar una ética que fuera válida para todas las épocas y todas las circunstancias, este último le replicó que en ese caso no serviría para ninguna época ni ninguna circunstancia, porque los criterios morales son históricos. Lo que en algún momento y en un contexto es considerado inmoral, puede que en otra época ya no lo sea, y al revés. Aunque no se debe inferir que esto sucede de forma similar en los resultados de la investigación científica, tampoco se debe excluir la posibilidad de que en determinados logros de la ciencia así suceda.

De la misma manera que no se debe pensar que exista un modelo único e insustituible de universidad para que esta pueda desempeñar adecuadamente su responsabilidad social, pues son diferentes las exigencias territoriales y las circunstancias históricas en que estas se gestan y desarrollan. Al respecto Luis Parra plantea: “La principal responsabilidad de una universidad es impartir una educación con el fin de ayudar a mejorar la sociedad, para ello es importante que esta institución cuente con postulados que configuren una visión filosófica de ésta, que a través de un proceso de reflexión permanente se adapte a las necesidades sociales, por ello, desde un principio no pudo existir la idea de un modelo único de universidad responsable ante la sociedad, es decir, cada universidad deberá adaptarse a la necesidad de cuanta sociedad distinta exista en el mundo, considerando los factores económicos, ambientales, políticos y sociológicos, entre otros”⁷

7 Parra Alva, Luis (2011). “Enseñanza de la responsabilidad social universitaria en las universidades”, en María del Rosario Guerra González y Rubén Mendoza Valdés (coordinadores). *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Editorial Torres Asociados. p. 336.

Si bien es cierto que no resulta procedente imponer un modelo único de estructura y política académica para universidades de contextos geográficos, históricos y culturales diferentes, eso no significa que deban ignorarse o subestimarse algunos presupuestos esenciales que deben distinguir a las universidades.

Sobre ese tema existe una amplia bibliografía que no es objeto del presente análisis, pero hay un elemento sustancial que no debe pasarse por alto en estos tiempos de globalización, presuntamente posmoderna –que lógicamente han incidido, lo mismo para bien que para mal, en la cultura y la educación–,⁸ en los que se ha ido imponiendo el pragmático triunfo de la racionalidad instrumental. Esto es, en algunas universidades se tratan de eliminar los estudios humanísticos, especialmente filosóficos, con la intención de formar un peligroso profesional solo técnicamente calificado,⁹ pero con una endeble formación cultural integral.

El precursor de la independencia y la integración latinoamericana, Francisco de Miranda, sostenía que un pueblo que ignorase la filosofía estaba condenado a ser esclavo.¹⁰ Parece esa ha sido la intención de algunas élites oligárquicas, que no satisfechas con mantener a gran parte de la población en el analfabetismo han logrado fomentar en numerosas universidades el criterio de que lo único que interesa es formar eficientes ejecutivos al servicio de las transnacionales o ingenieros solo capaces de aplicar los *know how* importados. No estimulan la investigación científica al considerarla innecesaria, pues solo deben esperar a que llegue elaborada de aquellas universidades y centros de investigación de los países desarrollados. A la vez, no procuran estimular la enseñanza de la filosofía y las ciencias sociales, porque ponen a pensar demasiado a los estudiantes y a razonar críticamente las respectivas sociedades y poderes establecidos.

8 Véase: Guadarrama, Pablo (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna.*, Bogotá: Editorial Magisterio.

9 “En las complejidades de la existencia contemporánea, el especialista que está capacitado pero no educado, y que está técnicamente calificado pero es culturalmente incompetente, constituye una amenaza”.. Truman, David B. Decano del Colegio Universitario de Columbia (2005), en Roberto Day. *Cómo escribir y publicar trabajos científicos.* Organización Panamericana de la Salud, Washington, D.C. Recuperado en: <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Comoescribirypublicar.pdf>

10 Miranda, Francisco de. *Documentos fundamentales*, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1992, p. 64.

La plataforma programática del Partido Republicano de los Estados Unidos de América, conocida como Documento de Santa Fe II,¹¹ cita al marxista italiano Antonio Gramsci, quien planteaba que la clase obrera por sí misma no era capaz de tomar el poder político, pero con ayuda de los intelectuales sí podría hacerlo.

La conclusión al respecto es muy sencilla: el peligro de reformar o subvertir las estructuras socioeconómicas y políticas existentes no radica en sindicatos o en partidos políticos, sino en las universidades, que es donde pueden formarse los propulsores de dichos cambios. Aunque también las universidades pueden contribuir notablemente a la formación de ciudadanos con concepciones y actitudes democráticas si reciben una formación humanista adecuada.¹²

Con criterios xenofílicos algunos profesores universitarios –bien articulados, o al menos acomodados en su condición de clase media con las estructuras de poder existentes– promueven el irresponsable criterio según el cual todos los análisis y soluciones a los problemas sociales, económicos, políticos, jurídicos, etc., no deben buscarse en investigadores nacionales o latinoamericanos, sino en europeos y norteamericanos, que parecen tener todas las respuestas a todas las preguntas, aunque les cambien las preguntas y, a su vez, no tengan el más mínimo conocimiento de la realidad de los países latinoamericanos.

Este hecho no debe conducir a enfrentar el eurocentrismo con otro tipo de etnocentrismo, tan nefasto como aquel. No es prudente ignorar los valiosos aportes de científicos y pensadores de la cultura occidental, lo mismo que de la oriental y de otras latitudes, a innumerables problemas globales que no son exclusivos de su contexto científico y cultural.

José Martí sostenía: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.¹³ Los investigadores latinoamericanos

11 Documento Santa Fe II. Una estrategia para América Latina en la década de 1990. Recuperado en: www.oocities.org/proyectoemancipacion/documentossantafe/documentos_santa_fe.htm

12 “En síntesis, las universidades del mundo tienen grandes méritos, pero también tienen grandes problemas, pues distan mucho de preparar a sus alumnos para el ejercicio de la ciudadanía tan bien como podrían hacerlo, aunque algunas logran resultados muy aceptables”. Nussbaum, Martha (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz, p. 177.

13 Martí, José. “Nuestra América”, en Obras completas, (1976). Tomo VI, p. 17. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

deben estar muy al tanto de la producción científica internacional, independientemente de donde proceda, y valorarla siempre con ojo crítico desprejuiciado, pero tampoco ingenuo, para escudriñar en qué medida sus propuestas son válidas y asimilables para el contexto cultural específico de sus respectivos países.

Ahora bien, intentar asumir acríticamente y sin la necesaria justipreciación las propuestas de solución a innumerables problemas de la vida científico-técnica, educativa, socioeconómica, política, jurídica, de los pueblos latinoamericanos elaboradas, sin duda, por talentosos investigadores europeos o norteamericanos, puede resultar tan nefasto como que investigadores científicos latinoamericanos intenten, de manera superficial, proponer soluciones a problemas específicos existentes en países de otros continentes.

Científicos de unas y otras latitudes están obligados, como de hecho lo hacen en congresos, redes, publicaciones, etc., a valorar recíprocamente propuestas de análisis y soluciones a problemas comunes a toda la humanidad, como la conservación del medio ambiente, la eliminación de la pobreza; el mejoramiento de la salud, la educación y la calidad de vida; los efectos positivos y negativos de las nuevas tecnologías, especialmente de la comunicación y la información, así como el enriquecimiento de las prácticas democráticas y el cultivo de los derechos humanos, sin que esto signifique que unos crean poseer el “democratómetro” perfecto para proponer cómo se deben organizar los gobiernos o para criticar la violación de los derechos humanos en otros países y no ver la paja en su ojo.¹⁴

El antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, al cuestionarse la situación de la mayoría de las universidades latinoamericanas, en su propuesta de un nuevo modelo planteaba:

Muchos suponían que la adecuación de nuestras universidades a la realidad nacional, podría lograrse por la adopción de una postura científica *positivista*, cuya objetividad y neutralidad profesadas nos harían ver las cosas tal cual son. (...) Creyendo que esto no se da porque no se tiene suficiente actividad científica, todos piden más recursos para investigación. Es de temer, sin embargo, que el aumento de inversiones no produzca mayor resultado, porque las actividades científicas en la

14 Véase: Guadarrama, Pablo (2016). *Democracia y derechos humanos: visión humanista desde América Latina, tomo I y II*. Bogotá: Taurus-Penguin Random House.

universidad y también fuera de ella se han convertido, entre nosotros, en una simulación de modales y estilos extranjeros o extranjerizantes, que apenas ilustran, con ejemplos latinoamericanos, el discurso del saber; se cultivan más bien como un goce erudito que como instrumento de transformación del mundo.¹⁵ (Ribeiro, 2006)

Por fortuna, el pesimismo al respecto no lo embargó totalmente y apreció favorables brotes de compromiso y responsabilidad social territorial en algunas universidades, al reconocer que:

Admitimos que hay cierta exageración en este aserto. Existen latinoamericanos trabajando fecundamente en diversos campos de las ciencias que podrían representar la semilla de la cual carecemos para sembrar investigadores de un nuevo tipo, por su compromiso activo con el desarrollo nacional autónomo (Ribeiro, 2006).¹⁶

Pero eso no debe conducir a pensar que la mayoría de las universidades se caracterizan por esa orgánica vinculación con las necesidades territoriales utilizando métodos y propuestas propias, emanadas de investigaciones científicas adecuadamente contextualizadas con las características específicas de los países latinoamericanos.

Tanto Kant como Humboldt, en la nueva concepción de una universidad moderna que procuraban promover para enfrentarse a las obsoletas estructuras y políticas académicas que aún sobrevivían, otorgaban un privilegiado lugar a la investigación científica y la reflexión filosófica.¹⁷

15 Ribeiro, Darcy (2006). *La universidad nueva: un proyecto*, Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, pp. 49-50.

16 Ibidem, p. 53.

17 “La clase de las Facultades superiores (teología, derecho y medicina) (en cierto modo la derecha en el parlamento de ciencia) defiende los estatutos del gobierno; sin embargo, en una Constitución tan libre como tiene que serlo la que defiende la verdad, no debe faltar un partido de oposición (la izquierda), que es la banca de la Facultad de Filosofía, porque sin el examen exacto y las severas objeciones de ésta, el gobierno no estaría satisfactoriamente informado de lo que pudiera ser útil o perjudicial”. Kant, Immanuel (1990). *La disputa de las facultades*, Buenos Aires: Losada. pp. 117-118.

Lamentablemente, en la mayoría de las emergentes repúblicas latinoamericanas no se impondría este modelo de universidad, sino el napoleónico, que ha afectado incluso hasta el presente el genuino desarrollo de la educación superior y ha traído nefastas consecuencias en la formación profesional de múltiples generaciones asfixiadas por sobrecargados currículos lectivos, en los cuales el cultivo de la investigación científica se limita a su mínima expresión.

En algunos países como Colombia, a partir de la última década del siglo XX¹⁸, se produjo un cambio en la orientación de las funciones de las universidades al privilegiar la investigación científica. Esto pone de manifiesto que el tema de la responsabilidad social con el territorio antes de esa fecha estaría muy menguado. Hace pocos años se observa un avance significativo de estas instituciones en cuanto a la responsabilidad social territorial, pero no faltan algunas disciplinas, como la filosofía, en las que se ignoran por completo los problemas teóricos, emanados de las circunstancias nacionales y se desconoce o subestima la riqueza del pensamiento filosófico nacional¹⁹ o latinoamericano,²⁰ y a quienes lo cultivan los consideran como expresión de folklorismo. Les preocupa más conocer al detalle y ser reproductores de las teorías de cualquier filósofo europeo o norteamericano, sin interesarle mucho su validez para el contexto nacional.

Por supuesto que este hecho trae como consecuencia un efecto muy negativo sobre el esperado ejercicio de la responsabilidad social territorial al no constituirse los problemas locales, regionales y nacionales en temas priorizados de estudio.

Un problema que ha afectado en ocasiones a algunas universidades y provoca que no se pueda desarrollar de manera eficaz la investigación científica orgánicamente articulada con su responsabilidad social territorial se manifiesta cuando se obliga a cumplimentar formalismos elaborados por funcionarios de

18 Müller de Ceballos, Ingrid (1995). *Los orígenes de la universidad investigativa. Un estudio comparado a partir de los Estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 24.

19 Véase: Guadarrama, Pablo (2017). *Huellas del filosofar en Latinoamérica y Colombia*. Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía. Universidad de Santo Tomás.

20 Véase: Guadarrama, Pablo. *Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Humanismo, método e historia*, Università degli Studi di Salerno-Universidad Católica de Colombia-Planeta, Bogotá, tomo I y II, 2012, tomo III, 2013.

ministerios y otras instituciones gubernamentales muchas veces desconocedores de la especificidad del trabajo académico.

Con toda razón, Antonio García Nosa sostenía al respecto:

Ni la naturaleza de la universidad, ni sus alcances, ni su papel, ni su autonomía, pueden estudiarse como *valores absolutos* o a través de las *definiciones legales* o de las normas estatutarias, sino de la *práctica social*, esto es, de la manera como ocurren las cosas en la historia de una cierta sociedad (1985).²¹

Esto quiere decir, ante todo, que dicha práctica debe corresponderse con un contexto territorial y con las demandas de una época y circunstancias.

En sus reflexiones, dirigidas a mejorar el papel de las universidades, Boaventura de Sousa ha sugerido efectuar una reforma democrática y emancipadora de la universidad, que ante todo debe ser considerada como un bien público.²² Propone revitalizar la concepción de Humboldt, en especial promoviendo la investigación científica más articulada con las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos en un modelo de universidad de “tercera generación”, en el cual la investigación científica es esencial y permite su articulación con las necesidades de empresas, instituciones territoriales y nacionales.

En la misma medida en que la investigación científica cumpla con esas exigencias territoriales y nacionales podrá articularse mejor con los mercados internacionales y las exigencias de la globalización, como también sugería Guillermo Hoyos.²³

21 García, Antonio (1985). *La crisis de la universidad. La universidad en el proceso de la sociedad colombiana*. Bogotá: Plaza y Janés. p. 27.

22 “La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.”. Sousa, Boaventura de. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, p. 68. Recuperado en: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf

23 Hoyos Vásquez., Guillermo. *La Universidad Tecnológica y la idea de Universidad*. Recuperado en: [http://vri.unicauca.edu.co:8081/modernizacion/images/PDF/LA %20UNIVERSIDAD %20TECNOLOGICA %20Y %20LA %20IDEA %20DE %20UNIVERSIDAD.pdf](http://vri.unicauca.edu.co:8081/modernizacion/images/PDF/LA_%20UNIVERSIDAD_%20TECNOLOGICA%20Y%20LA%20IDEA%20DE%20UNIVERSIDAD.pdf)

Del mismo modo, si se promueven las investigaciones sobre el patrimonio cultural territorial en todas sus expresiones de los distintos tipos de saberes ancestrales en la medicina, la agricultura, la ganadería, las tecnologías tradicionales e innovaciones tecnológicas, el cuidado del medio ambiente, las prácticas educativas, políticas, jurídicas, artísticas, etc., es posible contribuir a la construcción de universidades cada vez más transculturales.²⁴

Un factor esencial en la responsabilidad social de los científicos lo constituye la permanente valoración de la significación ética de su actividad investigativa. Una presunta neutralidad axiológica justificadora de la indiferencia en relación con los resultados de su investigación científica puede resultar extraordinariamente peligrosa para la humanidad.

Si Heisenberg no hubiera retrasado sus investigaciones al tomar conciencia de lo que significaba facilitarle una bomba atómica a Hitler, tal vez antes de Hiroshima y Nagasaki estas hubieran caído sobre algunas ciudades liberadas de los nazis por los aliados. Si Einstein no hubiera rechazado la oferta de trabajar sobre los gases venenosos, tal vez se hubiera convertido en cómplice del holocausto.

De tal manera, el compromiso ético constituye un elemento esencial de responsabilidad social y no solo territorial, sino de pleno altruismo²⁵ y humanismo práctico²⁶ en relación con toda la humanidad, del cual debe estar plenamente imbuido el investigador. De ahí que María Rosa Quintana considere:

Es labor de la universidad comprometerse con los problemas actuales para poder responder a la sociedad, esto lo realizará por medio de la

24 Guadarrama, Pablo (2017). ¿Hacia una universidad intercultural o una universidad transcultural? Significación de la filosofía. Colectivo de autores. *Posibilidades y utopías... hacia una universidad intercultural*. Colección Cátedra Silva Henríquez Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica "Silva Henríquez" Santiago de Chile. pp. 67-81.

25 "Las alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sostenible: El cumplimiento con la Misión y Valores de la organización, la gestión de los impactos y la participación de las partes interesadas, le permiten avanzar desde una lógica reactiva hacia una lógica proactiva de implicación en la solución de los problemas sociales del entorno de la organización, lo cual, a su vez, favorece la creación de Capital Social y de alianzas para el tratamiento conjunto de problemas sociales, por razones de filantropía desinteresada o de interés en anticipar los riesgos que afectan a la organización. La Responsabilidad Social aquí ayuda a luchar contra el riesgo de egoísmo de la organización". Vallaeys, François. Cruz, Cristina de la y Sasía, Pedro M. *Manual de primeros pasos en responsabilidad social universitaria*. Recuperado en: http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/rse/334_as_manual_rsu_bid.pdf p. 16.

formación, tanto científica como ética. A través de la formación científica se puede proveer a los futuros profesionales de los conocimientos necesarios para investigar y resolver los problemas de la sociedad y la formación ética los ayudará a emplear esa ciencia sin hacer daño al planeta ni a sus habitantes y dirigirá sus inquietudes científicas al servicio de los demás y no solo hacia el servicio de sí mismos (2011, p.50).²⁷

Sin duda, la formación ética de los profesionales y posibles futuros investigadores resulta más difícil que la capacitación científico-técnica, pues esta última ciertamente depende de múltiples manejos didácticos, recursos tecnológicos e información actualizada, pero en el caso de la primera es más difícil no solo cultivarla en la praxis pedagógico-educativa, sino evaluar sus resultados. Sin embargo, esto no debe constituir un obstáculo para que se emprenda con tesón, pues de ello depende que la responsabilidad social territorial de la investigación científica en las universidades resulte provechosa en lugar de enajenante.

La formación ética de los investigadores debe fundamentarse en un presupuesto antropológico que no admita la existencia de una presunta fatal “naturaleza humana”, ante la cual no habría nada que hacer para mejorarla, ni tampoco una metafísica “esencia humana”, que por distinto camino conduce al mismo error, esto es que la educación, la cultura, la ciencia, la sociedad civil, etc., no resultan efectivas para el perfeccionamiento humano.

Si se acepta tal presupuesto no es posible entonces juzgar adecuadamente si la investigación científica en las universidades puede o no cumplir su

26 Por *humanismo práctico*—término utilizado por Marx en sus trabajos tempranos como *La sagrada familia* y los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, así como los de *humanismo concreto*, *humanismo positivo* y *humanismo culto*, que diferenciaba del *humanismo real* de Feuerbach—entendemos una postura de compromiso activo, militante y arriesgado con la defensa de la dignidad de determinados grupos humanos, que se diferencia del humanismo abstracto, que se limita a simples declaraciones filantrópicas que no trascienden más allá de cierta misericordia o postura piadosa ante indígenas, esclavos, siervos, proletarios, mujeres, niños, minusválidos, etc. Un humanismo práctico debe distanciarse del antropocentrismo que ha caracterizado generalmente a la cultura occidental y tomar en consideración la imprescindible interdependencia entre el hombre y la naturaleza.

27 Quintana Guerra, María Rosa (2011). El concepto de responsabilidad en los índices de responsabilidad social universitaria. Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdés, Rubén (coordinadores). *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Editorial Torres Asociados. p. 50.

misión desalienadora con suficiente responsabilidad social territorial. Solo una adecuada comprensión de la contradictoria pero perfectible “condición humana”²⁸ permite valorar si la investigación científica en las universidades cumple o no la responsabilidad social territorial.

El investigador científico debe tener muy clara la especificidad aportadora de los resultados de su trabajo, pues el ser humano no siempre produce bienes culturales sino también enajenantes “excrecencias sociales” que pueden afectar la condición humana, y de hecho lo hacen. Por lo tanto, un acto de extraordinaria responsabilidad social consiste en que los investigadores científicos alcancen resultados que en verdad puedan ser considerados un bien cultural, para lo cual deberán acudir a la múltiple valoración de colegas, que los sometan a crítico juicio.

Es cierto que la investigación científica por sí sola no puede hacer mucho para el mejoramiento de la condición humana, especialmente de aquellos que viven en condiciones infrahumanas a las puertas de las universidades,²⁹ pero esto no debe justificar actitudes evasivas y de poco compromiso para mejorar tales situaciones.

Es necesario recordar a Paulo Freire cuando sostenía que la educación por sí sola no podría lograr grandes transformaciones sociales, pero en las aulas se estaban formando los hombres y mujeres que debían emprender esa tarea. Y para lograr ese objetivo las universidades, ante todo, deben desarrollar programas de extensión con la comunidad de su territorio a fin de detectar oportunamente dónde deben priorizar las actividades expresivas de su responsabilidad social.³⁰

28 Véase “El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana” <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/>

29 “Es común observar alrededor de las universidades públicas la formación de barrios empobrecidos, cuando no de favelas. ¿Cómo puede esta institución considerarse templo del saber, del conocimiento, de la tecnología y de la cultura, cuando una gran parte de la población vive en condiciones infrahumanas?”. Rampinelli, Waldir José (2012). A democracia na universidade brasileira. Rampinelli, Waldir José y Ouriques, Nildo. *Crítica a razão acadêmica. Reflexão a universidade contemporânea*, Insular, Florianópolis, p. 70. (traducción P.G.G.)

30 “Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica,

Una gran responsabilidad social de los investigadores consiste en propiciarles a los gobernantes y líderes sociales criterios bien fundamentados de los resultados de sus estudios,³¹ como herramientas metodológicas que puedan ser de algún valor para lograr las exigidas políticas públicas para el progreso social en el territorio y el país.

Una expresión también de la responsabilidad social de un investigador científico radica en reconocer y hacer público el paradigma filosófico, epistemológico³² y metodológico que asume, pues eso permite que aquellos que valoren los resultados de su labor tengan un mejor conocimiento no solo de la dimensión epistémica, sino también axiológica; de los resultados que este alcance.

Si el desempeño de la investigación científica en cuanto a su incidencia responsable en el territorio no es asumido por todos los estamentos universitarios, esto es, funcionarios administrativos, profesores, investigadores y estudiantes, difícilmente esta puede llegar a buen término.

Ahora bien, el mayor protagonismo en esa labor por supuesto debe recaer en los profesores-investigadores, que se supone sean los principales promotores del impacto esperado de su labor en la comunidad, el país y en otros contextos internacionales. Pero, para lograrlo, lo mejor es comenzar a aplicarlos y valorarlos en su ejecución práctica en el territorio, en sus habitantes, sus empresas e instituciones.

tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”. Xarur, Xiomara. “Editorial. La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña”, en *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. ESS Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Año 13, Número 2, septiembre 2008, p. 14. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>

31 Véase: Tunnerman Berheim, Carlos (2010). *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*, Buenos Aires: Paidós.

32 Véase: Guadarrama, Pablo (2017). *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor?* Bogotá: Editorial Magisterio.

Sin embargo, esta tarea no debe ser exclusiva de ellos, pues se espera que tanto funcionarios como estudiantes universitarios estén interesados en la repercusión social de los resultados de la investigación científica. A la vez, lo lógico es que los principales beneficiarios de estos logros –es decir, la comunidad, empresarios y funcionarios del territorio– expresen permanentemente su interés por la aplicación exitosa de los avances de la ciencia, la tecnología y las humanidades en el mejoramiento de la calidad de vida de la población en cuestión.

Por lo tanto, no deben dejarse a la espontaneidad los procesos de retroalimentación de investigadores científicos y la comunidad de su territorio, ni deben limitarse a esporádicas ferias de exposición de resultados. Lo óptimo es que se creen entidades de comunicación sistemática que permanentemente tengan informados a los investigadores sobre las principales necesidades de la comunidad y divulguen en ella tanto los resultados ya alcanzados como los proyectos emprendidos y prometedores.

La permanente intercomunicación de los investigadores y las entidades de la comunidad es condición básica para un buen desempeño de la responsabilidad social universitaria, que puede lograrse de múltiples formas, como sostiene Violeta Arancibia:

Ejemplos de cómo nuestras universidades pueden desempeñarse en forma socialmente responsable en el ámbito de la investigación: desarrollando proyectos, de manera individual o asociada, sobre temas que apunten al desarrollo sostenible de las regiones a las cuales pertenecemos; desarrollando una capacidad exploratoria que le permita adelantarse a visualizar las necesidades regionales y nacionales; estableciendo alianzas con los organismos públicos y privados, con fines de financiamiento y colaboración; estimulando la retroalimentación permanente con la docencia, especialmente la de pregrado; por una parte, incorporando a los estudiantes en los equipos de investigación con la finalidad de que vivan la experiencia de crear conocimiento y por otra, incentivando el desarrollo de investigaciones en el área educacional, pedagógica y valórica.³³

33 Arancibia, Violeta. *Manual para educar en responsabilidad social*. Recuperado en: www.grancancilleria.ucv.cl/pagina_rsu/documentos/manual_rsu.doc

La mayor responsabilidad de cualquier investigador en la ciencia es contribuir de algún modo a mejorar las condiciones de vida de los seres humanos, en armonía con la hasta ahora única morada con que estos cuentan: los ecosistemas del planeta Tierra.

Tal enorme responsabilidad puede quedar diluida en formulaciones abstractas de buenas intenciones si no se concreta de manera particular y específica en proyectos de investigación de seguro provecho social y cultural en una sociedad geográfica e históricamente determinada.

No siempre se tiene plena conciencia de que uno de los niveles de mayor responsabilidad humana se adquiere cuando se incursiona en el campo de la investigación científica, porque sus resultados pueden ser lo mismo muy favorables que enajenantes y desastrosos para el género humano, así como para el medio ambiente.

Por último, debe enfatizarse en el hecho de que, si bien las universidades están conformadas por estructuras académicas diferenciadas, la investigación científica no debe de manera necesaria circunscribirse a disciplinas impermeables que dificulten el trabajo de equipos de investigadores, los cuales, con una visión transdisciplinar, deberán emprender la búsqueda de soluciones a problemas que difícilmente puedan encontrar una solución plena si se pretende analizar de forma sesgada.

Si la comunidad del territorio y el país en que radica una universidad espera a que cada especialista les ofrezca propuestas de soluciones a los problemas planteados de manera aislada y disciplinar es muy seguro que no presenten propuestas integrales o que aletarguen las posibles salidas a las situaciones problemáticas planteadas.

El hecho de que en la actualidad un estudiante ingrese a estudiar un determinado programa o carrera en una escuela o facultad no debe significar que en un futuro no muy lejano siga siendo así. Lo más probable es que en lugar de presentarse a estudiar una determinada especialidad desee formarse para dar solución a ciertos problemas que ninguna disciplina, por rigurosa que sea, podría resolver de manera aislada.

Es hora de que profesores-investigadores comiencen a prepararse para esa nueva concepción y práctica de la educación superior que encuentra obstáculos en los actuales currículos disciplinares cerrados a la incursión de otras discipli-

nas y saberes. Sin embargo, la investigación científica ofrece mejores posibilidades de superación de tales obstáculos al conseguir que equipos transdisciplinarios de investigadores incursionen de manera creativa en la búsqueda de soluciones integrales a problemas del territorio y el país que pueden trascender a otras latitudes. De tal manera, la responsabilidad social de las universidades no se limitará a la comunidad de su territorio, sino que se desplegará a la concreta utopía kantiana de servir a los ciudadanos del mundo.

Referencias

- El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana. En: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/>
- Arancibia, Violeta. *Manual para educar en responsabilidad social*. En: www.gran-cancilleria.ucv.cl/pagina_rsu/documentos/manual_rsu.doc
- Castillo Carbonell, Miguel. Paredes Navarro, Lydia y Mireia Bou Blanco (2017). *La escuela y su comunidad. La contribución de la educación social*. Bogotá-Barcelona: Magisterio Editorial-Editorial UOC.
- Didriksson, Axel y Alma Herrera (Coords.) (2002). *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición.*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Porrúa
- Documento Santa Fe II. *Una estrategia para América Latina en la década de 1990*. En: www.oocities.org/proyectoemancipacion/documentossantafe/documentos_santa_fe.htm
- Documento Santa Fe II. *Una estrategia para América Latina en la década de 1990*. En: www.oocities.org/proyectoemancipacion/documentossantafe/documentos_santa_fe.htm
- García, Antonio (1985). *La crisis de la universidad. La universidad en el proceso de la sociedad colombiana*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Guadarrama, Pablo (2017). *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Guadarrama, Pablo (2017). ¿Hacia una universidad intercultural o una universidad transcultural? Significación de la filosofía. Colectivo de autores. *Possibilidades y utopías... hacia una universidad intercultural*. Colección Cátedra Silva Henríquez. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica “Silva Henríquez”.
- Guadarrama, Pablo (2009). Autenticidad. *Diccionario del pensamiento alternativo*. Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo A. (directores). Buenos Aires: UBA
- Guadarrama, Pablo (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Guadarrama, Pablo (2016). *Democracia y derechos humanos: visión humanista desde América Latina*, tomo I y II. Bogotá: Taurus-Penguin Random House.
- Guadarrama, Pablo (2017). *Dirección y asesoría de la investigación científica*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2009 y 2011; Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2012; Editorial Magisterio, Bogotá.
- Guadarrama, Pablo (2017). *Huellas del filosofar en Latinoamérica y Colombia*, Biblioteca Colombiana de Filosofía. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Guadarrama, Pablo. *Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Humanismo, método e historia*. Tomo I y II, 2012, tomo III, 2013. Bogotá: Università degli Studi di Salerno-Universidad Católica de Colombia-Planeta.
- Hoyos Vásquez., Guillermo. *La Universidad Tecnológica y la idea de Universidad*. En: <http://vri.unicauca.edu.co:8081/modernizacion/images/PDF/LA%20UNIVERSIDAD%20TECNOLOGICA%20Y%20LA%20IDEA%20DE%20UNIVERSIDAD.pdf>
- Sousa, Santos de. En: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf
- Kant, Immanuel (1990). *La disputa de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Martí, José (1976). *Nuestra América. Obras completas*. Tomo VI. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Miranda, Francisco de. *Documentos fundamentales*. 1992. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Müller de Ceballos, Ingrid (1995). *Los orígenes de la universidad investigativa. Un estudio comparado a partir de los Estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Parra Alva, Luis (2011). Enseñanza de la responsabilidad social universitaria en las universidades. Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdés, Rubén (coordinadores). *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Editorial Torres Asociados.

- Quintana Guerra, María Rosa (2011). El concepto de responsabilidad en los índices de responsabilidad social universitaria. Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdés, Rubén (coordinadores). *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Editorial Torres Asociados.
- Rábade Obradó, María del Pilar (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arcolibros S.L.
- Rampinelli, Waldir José. (2012). A democracia na universidade brasileira. Rampinelli, Waldir José y Ouriques, Nildo. *Crítica a razão acadêmica. Reflexão a universidade contemporânea*, Insular. Florianopolis.
- Ribeiro, Darcy (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Sousa, Boaventura de. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*.
- Truman, David B (2005). Decano del Colegio Universitario de Columbia, en Roberto Day. *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, Organización Panamericana de la Salud, Washington, D.C. En: <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Comoescibirypublicar.pdf>
- Tunnerman Berheim, Carlos (2010). *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*, Buenos Aires: Paidós.
- Vallejo, Ruth y María Govea de Guerrero. Responsabilidad social e investigación: retos de la universidad del siglo XXI. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, 2011, Vol. 13 (2), p. 216. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99319225005>
- Xarur, Xiomara (2008). Editorial. La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. ESS Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Año 13, Número 2, septiembre, p. 14. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>

Persona y responsabilidad social

*La crisis actual que vivimos es fruto de la ambición desmedida del individualismo, de este famoso **humanismo centrado en el yo** que despedaza a la humanidad. No es posible que un mundo que cuenta con tantos logros, su fracaso sea tan impresionante. Por supuesto: el efecto es devastador porque no tenemos una visión comunitaria que nos haga voltear a ver la precariedad de los más necesitados y, éstos, en sus diferentes órdenes, pero que todos se pueden anotar en la esfera de los **desesperanzados**.*

Miguel Jarquín.

Hacia una poética del otro

Es precisamente ese otro desesperanzado, el vulnerable, el excluido en sus miles de rostros, quien viene, en este momento de preparación para la CRES 2018, a instalarse en nuestra conciencia y sacudirse en nuestro corazón saltando muy por encima de lo que la racionalidad occidental ha reconocido y expresado respecto al “otro” atenta y ordenadamente durante el último siglo. Hemos comprendido muy bien en los miles de retóricos discursos quién es ese misterioso ‘otro’ sin el que ni ‘yo’ ni ‘tú’ existiríamos sobre la faz de la Tierra, pero ahora llega el momento de la verdad, de pasar del discurso a la encarnación, de la retórica a la poética (del griego *poiein*, saber hacer), que implica nada menos que pasar de los verbos especulativos o teóricos a los verbos de la acción, el compromiso y la responsabilidad: aceptarlo, cuidarlo, amarlo, perdonarlo y cargarlo en nuestras espaldas, incluso, como dice el Evangelio sin ambigüedades, si ese otro es tu enemigo. Me bastan estas crudas palabras para corroborar lo poco novedoso, pero fatalmente cierto de nuestro argumento:

La realidad: somos una sociedad de los iguales, y nuestro dolor: no soportamos al que no se parece a nosotros, al que no piensa como nosotros, al que no actúa como nosotros... La tarea: matar al diferente,

ya sea homologándolo, ya sea desapareciéndolo y, finalmente, matándolo de verdad. El diferente aún no tiene lugar en nuestra sociedad. Y reconozco: yo también tengo mis 'excluidos' y los desprecio sin piedad (Jarquín, p. 55).

Esto sí que no es metáfora ni pulido discurso de filósofo, sino la más patente realidad de las relaciones humanas, de la que casi nadie puede excluirse. ¿Acaso puede alguien negar que nuestras relaciones con los otros saltan del aprecio al desprecio, y del respeto al irrespeto con solo pisar sin cuidado el delgadísimo hilo de seda que sostiene el 'entre' que los dos habitamos? A pesar de lo mucho caminado por los seres humanos y de lo brillante y exhaustivamente hablado y escrito por toda clase de intelectuales, políticos, poetas y pastores, el salto mortal se traduce a nivel cósmico y entonces la *exclusión* del otro, diferente o incluso igual, llega a ser más poderosa que la *inclusión* que fascina como valor social y derecho humano elemental. Figuras perfectas de la moderna lógica simbólica, exclusión e inclusión, quedan ejemplificadas día a día en la desgarradora e imperfecta realidad de la lógica humana: una absurda paradoja viviente que se viste con los rostros de la pobreza, la violencia, la discriminación, la explotación, la trata, el desamparo, la indiferencia, y cuántos más... Pero, hay que admitirlo, rostros excluidos son todos los que de una u otra manera quedan fuera de mi mirada y mi corazón, no del parche coyuntural que pretende la contención social planificada, aunque sea necesaria. Porque, como diría Mounier, así como hay ciegos para la pintura hay muchos más ciegos para las personas, lo que podemos interpretar como la condición humana de la anempatía: la falta de empatía que, si bien se ejerce y padece personalmente, se convierte cada día más en enfermedad social silenciosa. ¿Qué tendremos 'roto' en nuestro interior para que, enfermos o pervertidos, sistemáticamente condenemos a los demás al llanto de la exclusión y el desamor, sin tomar conciencia de lo esencial? Porque te condeno a ti me condeno a mí mismo a ser un paria del 'tú', negando con mi conducta una lógica que jamás debería ser violada, la del 'orden del amor', la lógica propia de la persona. ¿Puede haber irresponsabilidad más siniestra?

Como nos ha enseñado Martin Buber, hagamos un alto en el camino y miremos al interior de nuestra vida, no para bucear en la culpa o el pecado sino para hacer emerger desde mí la paradoja que me constituye y desde esta poquedad asumida y amada intentar redimir lo sublime del otro:

Cuando el intelectual hace una pausa, ha sucedido ya algo importante. Pero este acontecimiento solo llega a ser significativo si no se contenta con soportar en el registro de la memoria esa breve perturbación de un mundo bien ordenado (...) Con la implicación de su vida y su sufrimiento personal puede avanzar hacia una lucidez cada vez mayor respecto de la paradoja. De esta manera deviene en la persona un destino espiritual con su peculiar provecho, y dicho destino crece (...). Crece en titubeante lucha, venciendo lentamente y, al vencer, sucumbe y, al sucumbir, ilumina (Buber, 2005, 14).

A nosotros también nos toca aprender: no solo al intelectual, al docente, al universitario le corresponde esa pausa iluminadora, esta implicación de su sufrimiento personal, sino a todos y a cada uno desde su lugar y su circunstancia porque hasta el más ignorante, discapacitado, frágil o insignificante para la mirada vulgar, puede con su dolor encender la lámpara del otro, o la mía propia.

En este alto cabe preguntarnos: ¿qué hemos hecho con la humanidad confiada a nuestras manos? Hemos ido creando una parodia de hombre, un ser que padece cojera moral y relacional, absorbido por la técnica y el consumismo, pero absolutamente olvidado de su esencia humana, exacerbando sus impulsos más individualistas, narcisistas y violentos. Así como hemos contaminado nuestros ecosistemas a todo nivel, así también hemos contaminado nuestra condición de personas amorosas y solidarias, hasta engendrar una sociedad putrefacta. ¿Qué significa esto? Que la contaminación y la enfermedad de nuestro tiempo habitan en el seno de la “persona” y la “relación”.

II

Urge por lo tanto preguntarnos: ¿quién es la persona?, ¿quién es ese “otro” por el que experimentamos la urgencia de nuestro compromiso y nuestras acciones? Ante todo, diremos que la persona no es un dato, un *positum* factible de definición o delimitación, no es un mero objeto de abordaje científico, sino que se nos revela en la experiencia misma de ser personas: primero, en la propia experiencia de mí mismo y segundo, en la experiencia relacional con los otros que se cruzan por mi camino. Pero inmediatamente, nuestra experiencia aquí y ahora nos impulsa a trabajar al servicio de la persona y su vida comunitaria. Por eso, bien podemos afirmar que previo a cualquier conceptualización teórica hay un acto de

fe capital en el que comulgamos: la *afirmación del valor absoluto de la persona por quien vale la pena luchar, entregarse, dar el propio tiempo*.

Y hablando de experiencia, quiero invitarlos a experimentar, a extender sus brazos frente a ustedes. Ahora véanlos desde sus hombros hasta la punta de sus dedos. ¿Se pueden pecar de que miden exactamente lo mismo desde el hombro hasta la punta, que desde la punta hasta el hombro? Ahora perciban cuál es su sensación. Los brazos tienen la misma distancia para dar que para recibir. Si solo dan, se desarticulan perdiéndose; si solo reciben, se engarruñan replegándose. Así como la respiración es un abrir y cerrar, en un acto que purifica y expande, ser persona es una obra de conquista interior que se abre dándose a los demás -el afuera- y se hace dueña de sí recogiendo -el dentro (Cfr. Jarquín, 61). Expliquémonos.

Estamos parados ante la paradoja que engloba y traspasa la vida personal, porque la maravilla de la persona consiste en ser la única realidad, que al mismo tiempo que podemos conocer la vamos haciendo desde dentro; no es ni una sustancia oculta ni un principio abstracto de realizaciones concretas, sino un despertar permanente que nos va liberando de la inercia del sueño vegetativo que nos ahoga y embota. En palabras de Emmanuel Mounier, la persona es “una actividad vivida de autocreación, de comunicación y de adhesión, que se aprehende y se conoce en su acto como *movimiento de personalización*” (Mounier, 2002, p. 677). La vida del hombre se constituye precisamente en esta paradoja: su existencia es un llamado a ser persona, a ser conquistada incesantemente, pero, al mismo tiempo, un despertar a la conciencia y a la realización de lo que ya se es, de lo ya inscripto en su más íntimo sí mismo. No en vano el ‘conócete a ti mismo’ socrático puede considerarse la primera gran revolución personalista que conocemos en la historia. “La historia de la persona será, pues, paralela a la historia del personalismo. No se desarrollará solamente sobre el plano de la conciencia, sino, en toda su amplitud, sobre el esfuerzo humano por humanizar la humanidad” (Mounier, 2002, p. 677).

Sin duda, el francés Emmanuel Mounier merece un lugar central en nuestra comprensión por haber acercado el pensamiento filosófico al compromiso comunitario y al combate por el hombre que asumía con convicción profética, anticipando con suma lucidez lo que hoy, a poco de terminar la segunda década del siglo XXI, estamos intentando desarrollar y cumplir desde la impronta de la responsabilidad social, universitaria y territorial:

Hemos entrado en una de esas crisis periódicas del hombre en las que éste busca en medio de la angustia retener los rasgos de un rostro que se deshace o reconocer la figura del hombre en el nuevo rostro que viene. Le es necesario entonces elegir vigorosamente, en la confusión de todos los valores, lo que es ser hombre, y hombre de su tiempo, después quererlo osadamente, aliando imaginación y fidelidad. Nosotros hemos elegido. En nuestra investigación no hemos querido solamente tratar del hombre, sino combatir por el hombre (Mounier, 1993, p. 11).

Si el primado de la persona, por la que se piensa y combate, es lo que nos impulsa a una praxis transformadora de compromiso y responsabilidad social, no queda más que ir tras su indagación filosófica -siempre limitada y perfectible- porque solo la persona con la persona ocupa el centro de reorientación del universo objetivo:

Nos falta hacer girar el análisis alrededor del universo edificado por ella, a fin de iluminar sus estructuras sobre diversos planos, sin olvidar jamás que no son sino aspectos diferentes de una misma realidad. Cada uno tiene su verdad, unido a todos los demás (Mounier, 2002, p.684).

Pero sabemos también que la realidad personal es el más huidizo objeto de conocimiento, aunque siempre el más cercano y palpable. Mounier es firme al decir que no todos pueden captar su realidad, pues, así como hay ciegos para la pintura también hay ciegos para las personas, con la diferencia que en cada una de estas formas de ceguera difiere el grado de responsabilidad. Asimismo, el conocimiento filosófico sobre el hombre -antropología filosófica- parte de la reflexión del hombre sobre sí mismo y quien lo haga deberá arrojarse al fondo de su propia subjetividad, asumiendo en ello todos los riesgos y todas las posibilidades que el pensar sin prejuicios le brinda (Cfr. Buber, 1981).

La vida personal es una conquista ofrecida a todos, no solo un acto privado, por lo cual esta experiencia autorreflexiva no está exenta de un trabajo de la razón y de un acto de la libertad de cada uno. A ello la reflexión personalista añade, como hemos señalado, un acto de fe que afirma un valor especialísimo: el valor absoluto de la persona humana respecto de cualquier otra realidad no personal.

Considerando Mounier que la persona no es de suyo susceptible de definición rigurosa, no por ello ha dejado de proponer una riquísima descripción

de la realidad personal que bien podría sintetizarse en esta especie de definición que él mismo elaborara:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (Mounier, 2002, p. 409).

Veamos qué quiere significar Mounier con estas afirmaciones.

- *Ser espiritual encarnado*: significa que la persona es irreductible a lo puramente material, su realidad es transmaterial y su vocación es la eternidad. Pero, así como el hombre es espíritu también está inmerso en la naturaleza con la misma intensidad, naturaleza que está llamada a humanizarse, a personalizarse. La persona es “totalmente *cuerpo* y totalmente *espíritu*”. Somos existencia encarnada en plenitud: decir ‘yo existo subjetivamente’ y ‘yo existo corporalmente’ es afirmar dos juicios verdaderos sobre una misma experiencia. De ahí que ni el espiritualismo ni el idealismo ni el materialismo dan en la tecla, pues ni unos ni otros ofrecen respuestas realistas a la complejidad de la realidad personal. La persona es una existencia encarnada, cuyo cuerpo es un factor esencial de su estar en el mundo, y su pesadez la lanza a tomar conciencia tanto de su finitud como de su servidumbre.

No puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: yo estoy *expuesto* por él, a mí mismo, al mundo, a los otros; por él escapo de la soledad de un pensamiento que no sería más que pensamiento de mi pensamiento. Al impedirme ser totalmente transparente a mí mismo, me arroja sin cesar fuera de mí, a la problemática del mundo y a las luchas del hombre (Mounier, 2002, p. 693).

- *Ser subsistente e independiente que adhiere a una escala de valores*: esto explica el ‘carácter ontológico’ de la persona que soporta como esencial un ‘carácter axiológico’. Rescatando las categorías de subsistencia e independencia, Mounier subraya la continuidad de su pensamiento respecto a la gran tradición filosófica cristiana sobre la persona que inicia Boecio: “La persona es la sustancia individual de naturaleza racional” - “*persona est rationalis naturae individua substantia*” (Boe-

cio, cap. 3, ML 64, 1343). Y siglos más tarde lo confirmaba Tomás de Aquino, imprimiéndole su propio sello: “persona significa aquello que es perfectísimo en toda la naturaleza, es decir el subsistente de naturaleza racional” - “*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura*” (Tomás de Aquino, S. Th., I, q. 29, a.3), entendiendo por ‘subsistente’ aquella realidad que existe por sí y no en otra. Remarcamos, sin embargo, el sentido siempre abierto de esta subsistencia pues la persona, aún ya ‘personalizada’, nunca es inamovible y rígida sino intencionalidad dinámica, operante, insatisfecha y en tensión permanente.

Lejos de confundirse con el sujeto biológico, social o psicológico, disuelve continuamente sus contornos provisionales para convocarlos a reunirse, al menos a aproximarse en torno a una significación siempre abierta. Bajo su impulso, la vida de la persona es, pues, esencialmente una historia, y una historia irreversible. (...) La experiencia fundamental que tenemos de esta realidad personal es la de un destino desgarrado, un destino trágico, como se ha dicho, de una situación-límite (Mounier, 2002, p. 415-416).

Por eso la persona es sobrepasamiento, esfuerzo permanente por ir más allá de sí misma.

Pero a lo histórico y ontológico de la condición personal se une con soltura lo axiológico, que suma a los lineamientos más clásicos la impronta de la filosofía de los valores, impulsada principalmente por Max Scheler. Un ‘agregado’ fundamental en la comprensión de la existencia humana, a partir del cual resultará ineludible para una teoría de la persona el considerar como esencial su adhesión vital a una escala de valores, y a partir de esta elección configurar su vida desde el compromiso con uno mismo y con los demás.

- *Vivida en compromiso y en libertad responsable*: lo cual no hace más que rediseñar el cómo de la vida personal, impensable de otro modo si la escala de valores que la sustenta se decide en libertad, lo cual obviamente no deja de recriminar la habitual ruptura humana entre el decir y el hacer, el pensar y el vivir. No se vive inercial o mecánicamente sino desde una libertad responsable y comprometida.

El compromiso es una vivencia comunitaria (con), en favor de un mundo nuevo (pro), hacia el que nos sentimos enviados (*missio*), y solo es

responsable cuando la palabra se convierte es respuesta (diálogo), y esta a su vez únicamente cuando se traduce en *responsabilidad* por el otro (Díaz, 2000, p. 250-251).

Nos basta reconocer los presupuestos personalistas que van del pensamiento a la acción y de la acción al pensamiento, para comprender que el resultante de esta alianza es una fuerte noción de responsabilidad, definitoria de la persona y encarnada en aquellas capaces de hacer de su vida una unidad indisoluble entre palabra y acción. La responsabilidad es coherencia que se trasunta en respuesta, genitivante al llamado del tú; por la respuesta que conlleva la responsabilidad mi “yo” se hace *alter*, otro “tú”, abriéndose a la “alteridad projimal” en un movimiento que el “tú” me impone con su sola presencia. De modo que, al hacerse respuesta para otro, la persona se convierte, en un mismo movimiento intencional, también en respuesta intencional para sí. Esto es, al hacerme responsable por el otro, me responsabilizo en el mismo instante por mi propia vida.

- *En una constante conversión, unificada en una vocación:* aquí la palabra conversión designa el movimiento que debe ejercer la persona para superar su ley gravitacional opuesta, ‘ley’ que ha sido recogida en diversos contextos y formatos por los filósofos preocupados por la ‘distracción’ de lo humano a lo largo del tiempo: la diversión (Blaise Pascal), el estadio estético (Sören Kierkegaard), la supremacía del ‘ello’ sobre el ‘tú’ (Martin Buber), la vida inauténtica (Martin Heidegger), la mala fe (Jean Paul Sartre), la alienación (Karl Marx), etc. Es el hombre confundido en el tumulto de la alteridad sin rostro, de la vida inmediata sin proyecto y sin memoria, quien cae en la plena exterioridad deshumanizante, desplegada pero no conquistada; es el registro humano de la mediocridad, ese lugar que nadie quisiera ocupar.

La vida personal comienza con la capacidad de romper el contacto con el medio, de *recobrase*, de *recuperarse*, con miras a recogerse en un centro, a unificarse (Mounier, 2002, p.709).

Este recogerse implica la conquista activa de uno mismo, que no se confía de la ingenua espontaneidad, pero tampoco se fía de encontrarse allí con un algo personal definible o inventariable. El misterio de la libertad nos expone al combate al descubierto, sin falsas seguridades ni cómodas conciliaciones. Ni mi más íntimo secreto, ni mi vida privada, ni mi reservado pudor agotan la verdadera

conversión que me envuelve superando la reflexión en mí y la proyección desde mí, pues ella es la respuesta intencional al llamado singular de mi vocación, en que yo mismo me hago respuesta para otros, creativa y libremente. Somos seres de paradoja, nos centramos, nos conquistamos, desplegándonos en lo otro y en los otros, pero también perdiéndonos para encontrarnos, porque la condición del despliegue auténtico de la persona es el desposeerse permanente, donde el ego se despolariza, destruyendo el egocentrismo y construyendo la alteridad del encuentro personal y comunitario. Sin la relación, sin la comunidad, la persona no sería persona.

III

Afirmar la primacía de la persona implica afirmar su esencia relacional. “Al principio está la relación”, proclamaba Martin Buber queriendo significar con ello que la persona:

...no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros. La experiencia primitiva de la persona es la experiencia de la segunda persona. El *tú*, y en él el *nosotros*, preceden al yo, o al menos lo acompañan (Mounier, 2002, p. 699).

La realidad radical es la persona con la persona, el hecho humano primario es relacional pues el movimiento que le hace ser es exposición y comunicación. Son las otras personas las que me fundan, y esto ocurre desde la más tierna infancia donde el niño se descubre en la mirada de los otros pero, ya previa a esta mirada, un otro especial -una mujer, nuestra madre- me acogió en su seno carnal y me hizo ser.

Somos una presencia dirigida hacia el mundo y hacia las otras personas, de modo que ni poseo sino lo que doy, ni me salvo en soledad, ni soy ‘yo’ sin un ‘tú’. Por eso el primer acto de la persona consiste en suscitar en otros una sociedad de personas, una comunidad que es ‘persona de personas’, donde costumbres, sentimientos e instituciones lleven el sello indeleble de la naturaleza personal.

Cuando la comunicación se rebaja o se corrompe, yo mismo me pierdo profundamente: todas las locuras manifiestan un fracaso de la relación con el otro -*alter* se vuelve *alienus*-, yo me vuelvo a mi vez, extraño a mí mismo, alienado. Casi se podría decir que sólo existo en la medida

en que existo para otros y en última instancia ser es amar” (Mounier, 2002, p. 699).

El personalismo comunitario no se cansará de repetir que cree y espera en la persona por encima de todo, y aun cuando sabe de su miseria y de su capacidad para las peores aberraciones, seguirá sosteniendo que el indigno vale más que sus indignidades y que quien lo ame lo rescatará de su indignidad y de su nada, aún sin merecerlo.

Avanzando un poco más y tratando de simplificar lo de suyo complejo y bello, Mounier resume los actos originales de la persona en estos significativos verbos, que no tienen parangón alguno en el universo pero que, si se los mira con amplitud, bien valdrían para describir la esencia de la relacionalidad y la responsabilidad humana.

- *Salir de sí*: Sólo la persona es capaz de separarse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a estar disponible para los otros; “la ascesis de la desposesión es la ascesis central de la vida personal; solo libera a los otros o al mundo aquel que primero se ha liberado a sí mismo” (Mounier, 2002, p.700). Como lo ha comprendido el existencialismo desde sus orígenes y el personalismo contemporáneo desde la fructífera noción fenomenológica de ‘intencionalidad’, “la persona es un ‘adentro’ que tiene necesidad del ‘afuera’. La palabra existir indica por su prefijo que ser es abrirse, expresarse” (Mounier, 2002, p. 716).

- *Comprender*:

Dejar de colocarme en mi propio punto de vista para situarme en el punto de vista del otro, (...) abrazar su singularidad con mi singularidad, en un acto de acogimiento y un esfuerzo de concentración. Ser todo para todos sin dejar de ser, y de ser yo, pues hay una manera de comprenderlo todo que equivale a no amar nada y a ser ya nada: disolución en los otros, no comprensión de los otros (Mounier, 2002, p.700).

Como diría el español Alfonso López Quintás, ninguna relación de ‘empastamiento’ -uno hecho ‘pasta’ con otro- acaba siendo una relación de encuentro sino de pérdida de uno en el otro; la verdadera relación de encuentro implica esa capacidad de ‘vibrar’ con el prójimo que llamamos ‘simpatía’ en su sentido originario -de *sympatheia*, padecer con- compartiendo dolores y gozos pero sin perder en ello el frágil núcleo del sí mismo personal, pues caeríamos en

la patología inversa del narcisista, igualmente devastadora (Cfr. López Quintás, 2004). Su contrapunto inmediato es la ‘empatía’, el cosentir o sentir común, por la cual conectamos con la conciencia y el sentir del otro (Cfr., Stein, 2004).

- *Tomar sobre sí*: Como lógica consecuencia de esta capacidad de encuentro que constituye a la persona, nos es propio cargar con el otro, asumir su destino, sentir su alegría o ‘dolor en el pecho’, experimentar ‘empatía’. “La persona se muestra, se expresa: hace frente, es rostro. El término griego más aproximado a la noción de persona es *prósopon*: la que mira adelante, la que afronta” (Mounier, 2002, p. 717). La persona es afrontamiento y es afirmación, lo cual incluye la negación y la ruptura: saber decir no, protestar, alejarse, en suma, elegirse en cada acto mirando hacia la plenitud responsable, aunque siempre perdiendo en ello tantos ‘yoes ex-futuros’ que, dicho de modo más unamuniano, quedarán atrás de mi yo, como lo que pude ser y no fui.

- *Dar*: La generosidad y la gratuidad, a pesar de lo que puedan a veces decir las apariencias, son las fuerzas vivas del impulso personal, la entrega sin medida y sin esperanza de restitución. “La economía de la persona es una economía de don y no de compensación o cálculo. La generosidad disuelve la opacidad y anula la soledad del sujeto, incluso cuando no reciba respuesta” (Mounier, 2002, p. 700-701). La persona está inserta en el misterio del ser, por eso participa como ningún otro ser del *actus essendi* del que hablaban los medievales, del acto de ser que consiste en ser donado. Se trata del don sobreabundante de la realidad que es presencia donada y llama al hombre a la entrega de sí. No es otro el fundamento de una ontología relacional que concibe al ser humano como intencionalidad filica o amorosa. Por el amor, la ontología (don existente) se convierte en donatología (don donado), pues ve a la persona como don amoroso que debe multiplicar y desparramar a su alrededor (Díaz, 2004, p. 55-56). Por eso Emmanuel Mounier se afilia a la bella tradición de la mística cristiana al decir con firmeza: “Solo se posee aquello a lo que uno se entrega, y en ciertos casos no es paradójico decir que solo se posee lo que se da” (Mounier, 1993, p. 194). En síntesis:

La relación del yo con el tú es el amor, por el cual mi persona se des-centra de alguna manera y vive en la otra persona completamente poseyéndose y poseyendo su amor. El amor es la unidad de la comunidad como la vocación es la unidad de la persona (Mounier, 1993, p. 228).

- *Ser fiel*: No hay amor sin tensión de eternidad y la eternidad del amor solo se consigue en la perseverancia de la fidelidad, que no es la repetición material o lógica sino un continuo resurgir en el amor. “La aventura de la persona es una aventura continua desde el nacimiento hasta la muerte. Así pues, la consagración a la persona, el amor, la amistad, sólo son perfectos en la continuidad. (...) La fidelidad personal es una fidelidad creadora” (Mounier, 2002, p.701).

El hombre no solo es capaz de amar, sino que está llamado desde su raíz al amor pleno que crea reconocimiento, alteridad y voluntad del otro en tanto que otro. Quien responde amando libera a quien ama y lo confirma en lo que es.

El acto de amor es la certidumbre más fuerte del hombre, el *cogito* existencial irrefutable: amo, luego el ser es y la vida vale (la pena de ser vivida). No me confirma solo por el movimiento mediante el cual lo establezco, sino por el ser, que, en él, el otro me concede (Mounier, 2002, p.701-702).

Aún desde la hostilidad de la mirada sartreana, el otro atropella mis seguridades, mi sueño egocéntrico, irguiéndose como el revelador incontrovertible de mí mismo. Pero el hombre que pasa a mi lado no se reduce a ser el ‘receptáculo de sus amarguras’ ni el ‘blanco de su desesperación’ que provoca la mirada cosificadora, el desamor con que es mirado, sino que, bajo la mirada dativa del amor, él se convierte en “una hostia, un sacramento, un milagro a la vuelta de la esquina, una presencia inédita de Dios” (Mounier, 2002, p.582).

No es en el aislamiento altivo sino en el descubrimiento del “tú”, donde el hombre aprende a conocer a su persona y a Dios: parafraseando a los místicos, “buscando al tú, me encuentro y te encuentro”. Toda búsqueda en soledad trunca la vida plena de la persona porque le falta la dura ascesis de la comprensión del otro, el aprendizaje del amor, el afirmarse de la libertad, la resistencia de la fidelidad. La experiencia projimal no es solo un imperativo de la vida cristiana - “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” - sino el acto previo a toda religión, que es religación salvífica en el amor de Dios, en la comunión “inserta en el corazón mismo de la persona, integrante de su misma existencia” (Mounier, 2002, p. 420). Este es el campo de acción por excelencia de la persona: crear comunión, crear proximidad, crear ‘nostridad’.

Si la vocación suprema de la persona es plenificarse de Dios plenificando de Dios al mundo, personalizarse sobrenaturalmente personalizando el mundo, su pan cotidiano no es penar, o divertirse, o acumular bienes, sino crear, hora a hora, en torno a ella al prójimo (Mounier, 2002, p. 583).

IV

Asoma la lección por excelencia: sólo el tú en su condición de otro, es decir desde su pobreza y precariedad, puede *convocar* al yo a alistarse a su servicio. Si es verdad que el *yo es un regalo de los demás*, seguramente también el yo únicamente tiene sentido como responsable de los demás. Llamada y respuesta se encuentran en el cruce de los caminos: decir yo solamente es posible desde la invocación del otro y desde el servicio al otro. El *sentido de la existencia* despierta cuando el otro ilumina el horizonte (Jarquín, 2015, p. 61).

Dar un paso hacia la ‘poética del otro’ consiste definitivamente en hacer -la poética implica siempre la *póiesis*, que es precisamente el ‘hacer creativo’- que el horizonte de sentido de mi yo sea abarcado por el tú, tomar conciencia de su radicalidad y obrar en consecuencia. Y, una vez más insistiremos, haciendo de ello la verdad misma interpretada desde el mandato universal del amor. Por mucho que le demos vuelta al discurso, este debe servir a este cometido porque no hablamos ‘del’ otro porque sí, por pasión filosófica meramente, sino ‘para’ el otro como prójimo que me interpela y me exige una respuesta, como verdadero ‘tú’ que sostiene mi ‘yo’.

Solo comenzaremos la ‘revolución del corazón’ que proponía Emmanuel Mounier haciendo que nuestra palabra y nuestra acción se conviertan en ‘rehenes del tú’, en especial del más vulnerable y abandonado, no de los múltiples deseos egocentristas e individualistas que parecen ser las estrellas absolutas de este mundo, incluso en el ambiente intelectual de los ‘comprometidos’. He aquí el instante en que la Responsabilidad irrumpe en el firmamento humano como un agujón clavado en la conciencia.

Responsabilidad y respuesta se coimplican de este modo entretejiendo el andamiaje moral de la persona que no nos cansaremos de impulsar en cada

uno de nuestros actos estratégicos de Responsabilidad Social. El otro es el que me inquieta con su sola presencia, me interpela, me exige una respuesta porque ante él 'debo' responder con todo mi ser. En esta poética del otro, que supera cualquier retórica, no hay ya distancia entre lo antropológico -el ser- y lo ético -el deber ser. Así nos lo ha recordado Emmanuel Lévinas poniendo el acento de su filosofía en el Otro -remarcando su importancia con la mayúscula- que no es solamente el vecino, el cliente o el colaborador, sino el interlocutor transido de vulnerabilidad por excelencia, aquel que es fin y sentido primero de todo obrar -familiar, laboral, educativo, cultural, político-, la expresión de las expresiones, el sentido de los sentidos. Pero ese Otro es siempre un prójimo que se manifiesta en un rostro, el rostro es su epifanía, y su desnudez expresa su privación y su súplica dirigida siempre a mí:

El rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarlo; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía. La presencia del rostro significa, pues, una orden irrecusable -un mandato- que detiene la disponibilidad de la conciencia. (...) El Yo es, ante el Otro, infinitamente responsable (Lévinas, 1998, p. 47-48).

Esos rostros provocan un movimiento ético en mí que desajusta la 'buena conciencia', esto es, la eterna coincidencia conmigo mismo. Entonces, el *yo* implica, respecto a esta sensación de infinita obligación que el *otro* comporta, "no tener tiempo de volverse, no poder hurtarse a la responsabilidad, no poseer un refugio en la interioridad desde donde retornar a sí mismo, caminar hacia delante sin consideración alguna hacia sí" (Lévinas, 1998, p. 49).

Explicación irrefutable de nuestra responsabilidad comunitaria inexorable que sólo precisa de nuestra implicación, nunca en soledad sino en comunidades dispuestas a aminorar juntos la hazaña inacabable de recrear al prójimo en todo momento.

Referencias

- Aquino, Tomás de. *Summa Theologica*.
- Boecio: Liber de persona et duabus naturis et una persona Christi.
- Buber, Martin (1981). *Qué es el hombre*. México: FCE.
- Buber, Martin (2005). *Sanación y encuentro*. Colección Persona N° 16. Salamanca: Fundación Emmanuel Mounier.
- Díaz, Carlos (2000). *Emmanuel Mounier (Un testimonio luminoso)*. Madrid: Editorial Palabra.
- Díaz, Carlos (2004). *Decir la persona*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounie.,
- Jarquín, Miguel (2015). *Hacia una poética del otro*. Guadalajara, México: Ediciones Yoltéotl.
- Lévinas, Emmanuel (1998). *Humanismo del otro hombre*. Colección Esprit. Madrid: Caparrós Editores.
- López Quintás, A. (2004). *Entre el vértigo y el éxtasis. La filosofía y su fecundidad pedagógica*, Alejandro Korn. Córdoba.
- Mounier, Emmanuel (1993). *Tratado del carácter*. Obras Completas II. Salamanca: Sígueme.
- Mounier, Emmanuel (2002). El Personalismo. En *El personalismo*. Antología esencial. Salamanca: Sígueme.
- Mounier, Emmanuel (2002). Manifiesto al servicio del personalismo, en *El personalismo*. Antología esencial. Salamanca: Sígueme.
- Mounier, Emmanuel (2002). Personalismo y cristianismo. En *El personalismo*. Antología esencial. Salamanca: Sígueme.
- Stein, Edith (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta Editorial.

Responsabilidad social territorial: nuevos desafíos para la autonomía universitaria

AXEL DIDRIKSSON

En el contexto de las grandes tendencias de cambio que ocurren en la universidad contemporánea, el concepto de autonomía se ha alterado sustancialmente, no solo respecto de lo que se imaginó hace 100 años desde el movimiento de reforma proclamado en la Universidad de Córdoba y propagado en una gran cantidad de universidades de América Latina y el Caribe, sino también en la que aún se presenta como vigente.

En el mundo de la globalización, la producción del conocimiento que se lleva a cabo en las universidades y otras instituciones de educación superior, en los centros de desarrollo tecnológico, en unidades de investigación e innovación, en parques de C&T, en incubadoras de empresas, en las mismas empresas e industrias, en gobiernos, en una gran cantidad de localidades e instancias de la sociedad, en comunidades locales y en redes académicas y científicas, el concepto de autonomía se ha diferenciado y enfrenta un contexto de nueva realización desde su responsabilidad social territorial.

Como se presenta en este trabajo, la autonomía universitaria está entrapada entre las exigencias de ser parte de la valorización de una cadena de producción y transferencia de conocimientos, frente a su responsabilidad social, entendida como la pertinencia de su vida académica en el marco de una conciencia respecto a sus funciones sociales y de su orientación de ser una institución de bien social y un derecho humano universal.

Desde la perspectiva de este trabajo, en el mundo actual la autonomía universitaria es el espacio de la creación y la innovación, de la libertad académica y el pensamiento crítico; es, también, el espacio institucional que ofrece una *episteme* y una identidad a los cuerpos académicos y de estudiantes, de autoridades y trabajadores frente a la política pública y sus relaciones con el Estado.

La responsabilidad social territorial es el contexto de aplicación de la autonomía, en donde se ubican los logros y los resultados del trabajo académico y de formación, de aprendizaje y de construcción cognitiva; es en donde ocurre

la relación entre la universidad y la sociedad, en donde se pueden verificar conceptos e hipótesis, experimentos y propuestas de transformación e innovación, de cambio y de solución a los problemas y fenómenos de la sociedad y la naturaleza.

En la actual economía del conocimiento, vigente en algunos países desarrollados y en otros emergentes (en especial en el Asia Pacífico) la relación autonomía universitaria-responsabilidad social territorial está marcada por el proceso de transición de un modo 1 a un modo 2 de hacer la ciencia (M. Gibbons, *et al.*) desde el modelo dominante (*mainstream*) que destaca la valorización de los conocimientos en el contexto de su aplicación, en beneficio del desarrollo del capital y de los particulares. En esta perspectiva, la relación entre los componentes que se han señalado como ejes centrales de análisis en este trabajo, tiene como tendencia privilegiar el desarrollo del conocimiento en su espacio territorial, más que la conciencia que emerge de la autonomía. Por el contrario, en los modelos predominantes de universidad pública de América Latina y el Caribe, la relación entre los factores indicados, ha tendido a privilegiar más la autonomía como conciencia de un bien público y un derecho humano, y en menor medida la valorización del conocimiento para fines de apropiación privada o de competitividad económica. En ambos modelos se expresan de forma combinada y compleja las relaciones entre los términos, pero como se podrá observar en el trabajo, hay una tendencia que se mantiene como predominante.

La autonomía universitaria en el siglo del conocimiento: entre su mercantilización y su valor con responsabilidad social

La educación y los conocimientos están siendo ahora reconvertidos en mercancías y están siendo considerados como ejes fundamentales de potenciación y redefinición de las condiciones de un nuevo desarrollo económico a nivel global. Esto hace que la producción de este valor, visto sobre todo bajo su “uso y beneficio” de carácter económico, sea entendida como componente de interés por parte de gobiernos y empresas, de instituciones o de los distintos núcleos de investigación científicos y tecnológicos.

Este nuevo contexto, relacionado directamente con las variables centrales de una economía del conocimiento, está impulsando mutaciones severas en los preceptos y bases con los que se evaluaba y consideraba la autonomía universitaria, así como las orientaciones respecto de la responsabilidad social y territorial de las universidades.

El factor clave de la onda larga que se vive y que está asentado en el valor y la generación de nuevos conocimientos, en la relación ciencia-tecnología, en la innovación de procesos y productos, en la generalización de los aprendizajes y en la universalización de los sistemas educativos, tiene como condición necesaria, pero no suficiente, la puesta en marcha de cambios fundamentales en las instituciones de educación superior. Esto ha sido el paradigma, el discurso y la política a impulsar que se ha enfatizado en organismos internacionales como la UNESCO (“la educación superior tendrá que llevar adelante la transformación más radical que haya tenido a lo largo de su historia”; UNESCO, 1998; 2009) o la OCDE (las universidades deben ser emprendedoras, cambiar bajo el dominio del mercado, y depender de su comercialización), de gran cantidad de autores (entre otros: Clark Kerr, 1980; Burton R. Clark, 1998; 2004; o M. Gibbons, *et al.*, entre otros), o bien en una gran cantidad de experiencias regionales (como el denominado proceso de Bolonia en la Unión Europea; o en diversas experiencias de Asia y de América Latina y el Caribe).

El cambio se ha convertido en el paradigma de referencia para la educación superior y con ello de sus componentes centrales, como el de la autonomía universitaria, bajo la idea central de ser autónomos por la vía de una relativa independencia financiera, como ocurre en los procesos de cambios en la educación superior en Europa o en Asia Pacífico; o bien con el énfasis en la libertad académica y conciencia crítica como ocurre en las universidades, sobre todo públicas, de América Latina y el Caribe, por la vía de sus compromisos y relaciones con la responsabilidad social territorial, ya sea a nivel regional, nacional o local.

Por ejemplo, para un autor muy conocido, Burton R. Clark, las universidades han entrado en una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio, y esto se debe a la multiplicidad de nuevas demandas a las que tienen que hacer frente, sobre todo de afuera hacia adentro, que las han alterado sustancialmente. De acuerdo con el autor, esto ha generado una suerte de “crisis sistémica”:

Universities are caught in a cross-fire of expectations. And all the channels of demand exhibit a high rate of change. In the face of the increasing overload, universities find themselves limited in response capabi-

lity...As demands race on, and response capability lags, institutional insufficiency results. A deprivation of capability develops to the point where timely and continuous reform becomes exceedingly difficult. Systemic crisis sets in (1998, p. 131-132).

Para hacerle frente, las universidades, de acuerdo con el autor citado, deben recurrir a una “diferenciación” en todos sus niveles: institucionales, programáticos, de oferta, de demanda, de recursos y de cambios incrementales sucesivos para que puedan ir generando una cultura de “innovación organizacional”, o mejor para Clark, de sentido “emprendedor”.

El modelo de universidad que propone este autor, la califica como de *focused university*, a través de la cual se puede proyectar una respuesta emprendedora a los frecuentes desequilibrios y múltiples demandas que se generan hacia ella, y que le permite tener un mayor control sobre su destino, fortaleciendo con ello su autonomía.

El autor hace referencia, para el caso, a una “nueva autonomía”, que se diferencia de “la tradicional” (la de decreto político) por la ampliación de su base de autodeterminación, por la diversificación de sus recursos financieros, por la reducción de la dependencia gubernamental, por el desarrollo de nuevas unidades que rebasan a los departamentos tradicionales e introducen un nuevo ambiente de relaciones y nuevos modos de pensamiento desde una cultura empresarial, en donde estas unidades se manejan con una gran independencia para conseguir y usar fondos y recursos, definir nuevas especialidades de estudio y racionalizar su cambio estructural para impulsar una mayor capacidad de respuesta y dirección institucional con una mayor cohesión territorial comunitaria.

Se trata de poner el énfasis en el cambio organizacional y sustentarlo desde mejoramientos sustanciales en la funcionalidad de la administración universitaria, sobre todo para el manejo de fuentes financieras más amplias y diversas, y con ello se pretendería contar con una más amplia capacidad “autónoma” de fortalecimiento interno.

De acuerdo con los trabajos que llevó a cabo Burton Clark durante más de una década, su propuesta se está generalizando sobre todo en universidades de los países desarrollados, y en algunas otras que buscaron posicionarse como “emprendedoras”:

A growing number of entrepreneurial universities now embody a new option for institutional self-reliance. In their more active autonomy, they marry collegiality to change as well as to the status quo. Such modern universities know the difference between a university and a state agency. They know the difference between a university and a business firm. They also know that a complex university has many 'souls', some righteous, some unrighteous; hard choices are needed to select the one and deny the other. And they know that the world does not owe them a living, that traditional posturing will not be enough. The third way of university self-development is the promise they offer (2004, p. 7).

Y esto es lo que se presenta como el paradigma dominante que se impulsa en muchos países del mundo desarrollado, bajo la denominación genérica de *world class university*, o de *research university*.

Sin embargo, el cambio reducido a las perspectivas de la administración, está más relacionado con las universidades en donde predomina un mayor control de parte del mercado o del Estado, y no tanto en donde predomina una mayor autonomía, entendida como cogobierno, amplia libertad académica o participación democrática en la sociedad y la economía.

Aún en las universidades en donde los asuntos de la innovación científica y tecnológica, las alianzas con empresas y el flujo de gran cantidad de recursos orientados por la creación de patentes, de una base académica emprendedora o estudios de corte más relacionado con la administración, las empresas y las respuestas al mercado, están ahora sufriendo de contracciones en sus componentes más arraigados y considerados principios inviolables, como ocurre en muchas universidades de Estados Unidos.

Esto es lo que reporta en un artículo Philip G. Altbach (2009), en donde los principios de la libertad académica, plenamente enraizados en la cultura del personal académico de las universidades norteamericanas, tres principios que se sustentaron desde 1915 por la Asociación de Profesores Universitarios de América: "to promote inquiry and advance the asume of human knowledge; to provide general instruction to the students; and, to develop experts for various branches of the public service" (p. 2) y los impactos de las nuevas realidades hacia las universidades, como el internet, la educación a distancia, la innovación tecnológica, los conglomerados multinacionales multimedia y el incrementado control

sobre la distribución del conocimiento, están poniendo seriamente en cuestión la autonomía de los académicos y de las instituciones:

Traditional academic freedom is under threat in many places today, creating the need for more attention to be paid to contemporary challenges. This crisis ranges from professors being subject to severe sanctions for their teaching, research or expression –including firing, jail, or even violence (...) The list of countries and fields of inquiry is unfortunately rather long. In the United States, which has in general effective protections for academic freedom, problems are emerging. Courts have recently ruled that academics who speak out against the policies of their own universities and are penalized for such actions are not protected by academic freedom. The growing number of part-time teachers in many countries have no effective protection of their academic freedom, since they are often employed for just one course or for a short and often indeterminate period of time. The ownership of knowledge by multinational corporations or even by employing universities has become an issue of contention in some countries (...). In short academic freedom is under considerable stress today, and expanding the definition of this key concept to include basically everything makes the protection of the essentials of academic freedom increasingly difficult (Altbach ,2009, p. 3).

II

La autonomía y su relación con la responsabilidad social territorial, desde la perspectiva de estas sociedades del conocimiento están prefigurando, entonces, nuevos escenarios. Desde la construcción teórica desde donde se ha explicado la relación de conceptos, da la pauta para explicar que el conjunto de la estructura orgánica de las universidades que deciden realizar cambios para responder a las demandas económicas de las empresas o del Estado, empieza a ser transformada para articularse en un nuevo modo de producción de conocimientos. En la contribución de Henry Etzkowitz (2005), afirma que:

La triple hélice no solo denota la relación existente entre la universidad, la industria y el gobierno (cuyo fruto son las nuevas disciplinas y que supone la base para la financiación) sino que también denota la transformación interna dentro de cada una de esas esferas (p.98).

De forma más extensa y profunda, los trabajos de Michael Gibbons, *et al.*, (2007), han impulsado un muy importante debate que tiene de forma sesgada contribuciones al respecto del papel de las universidades en las sociedades del conocimiento, o en lo que denominan sociedades en modo de producción de Conocimientos, que revelan los cambios que se desenvuelven al interior de sus principales componentes y de sus principios, como el de la autonomía. En un muy apretado resumen, sus argumentos centrales, son los siguientes:

El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias (...). El modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. Una consecuencia de esos cambios es que el modo 2 utiliza una gama más amplia de criterios para juzgar el control de calidad. El proceso de producción del conocimiento tiende a ser más reflexivo y afecta, en los niveles más profundos, a lo que terminará por considerarse como 'buena ciencia' (Ídem, p. 7).

Este redimensionamiento del papel de la universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional (el modo 1) hace referencia a los cambios que están ocurriendo dentro de sus estructuras centrales. No obstante, el nuevo papel y el análisis de la articulación de la universidad en el contexto de una sociedad del conocimiento, fue abordada de manera más destacada por M. Gibbons, Helga Nowotny y Meter Scout en otro trabajo (2001), en donde se presenta la idea de que la transición del modo 1 al 2 no solo hace referencia al trabajo de la ciencia, sino a la transformación de la sociedad en su conjunto:

Cambios más radicales vienen en camino; muchas, quizás la mayoría de las organizaciones en una sociedad del conocimiento deberán convertirse en organizaciones de aprendizaje, para poder así desarrollar su capital humano e intelectual, y se volverán, también, cada vez más dependientes de los sistemas de 'conocimiento' para operar eficientemen-

te. En términos simples, es posible incluso equiparar la transición del modo 1 al modo 2 a los sucesivos pasos de cambio en la productividad que ha caracterizado a la era industrial y que han ocurrido por la de nuevas tecnologías, nuevos métodos de producción (y de patrones de consumo) y nuevas fuentes de energía. ¿Por qué no plantearse una cuarta-nueva forma de producción de conocimiento? (p. 15-16).

Esta transformación del modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de modo 2, provoca mutaciones no sólo institucionales, sino también en la manera como los sujetos producen sus conocimientos, sus métodos, sus objetivos y sus intereses, en relación directa con el tipo de organizaciones políticas, sociales y económicas en las que se desenvuelven.

III

Así, una economía del conocimiento depende centralmente de la producción científica y tecnológica, ni siquiera de la tecnología y de la innovación, en lo particular, sino sobre todo del conglomerado de la producción de conocimiento, entendido como la *episteme* y la identidad institucional de cada universidad.

En estas economías, la realización de la ciencia no depende solo de las universidades, pero sí tiene esta un papel específico y único, sobre todo por su capacidad para generar aprendizajes organizados en disciplinas o en áreas determinadas del trabajo académico y educativo, sin los cuales la ciencia no podría existir en el sentido moderno. Sin la contribución de las universidades en la generación de estos aprendizajes, no podría ocurrir una economía del conocimiento (Didriksson, 2007).

IV

El concepto que se ha acuñado para caracterizar al tipo de universidades en donde se sobredimensionan los servicios orientados hacia el mercado y que se organizan para convertirse en una empresa capitalista más, es el de “capitalismo académico o cognitivo”¹.

1 Véanse, por ejemplo: Slaughter, Sheila, and Leslie, Larry. *Academic Capitalism*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997; Stiglitz, Joseph and Greewald, Bruce. *Creating a Learning Society*. Columbia University Press, New York, 2014.

Resulta importante subrayar desde ahora, que las economías actuales del conocimiento no funcionan (como se pensaba en el pasado) solo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa con el soporte del gobierno. El contexto de aplicación territorial de los conocimientos se ha vuelto un poco más complejo que ello, y sobre todo se debate fuertemente sobre la condición de sustentabilidad de estos como un bien público y de beneficio social, *versus* los que pueden alcanzar bases de desarrollo en beneficio de su comercialización, de su mercantilización, o bien de su exclusivo aprovechamiento por particulares.

Que esto ocurra, por supuesto no es automático ni mecánico, ni ocurre tan solo porque a alguien se le ocurra generar algún tipo de conocimiento por más práctico que considere que tenga por sus cualidades, sobre todo porque el conocimiento no sólo es volátil y poco gobernable, sino también porque es disperso, tácito (depende de alguien en lo particular: como decía Polany (1966) “el conocimiento tácito no pueda expresarse fuera de la persona que lo lleva a cabo” (D. Foray. 2007, p. 71), y aparece casi espontáneamente en lugares disímolos y aún insospechados. Y con todo ello, el conocimiento es también por obra y efecto de la autonomía con la que se le genera, muy orientado a contextos definidos, de tal manera que no cualquier conocimiento tiene un valor general, porque este se ha producido con propósitos y ambientes territoriales y contextuales determinados.

De todas maneras, y siendo esto así, la economía del conocimiento busca apropiarse de forma exclusiva de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicada de los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más inverosímiles que se puedan imaginar, para convertirlos en patentes de apropiación privada y explotar un proceso social único y original, netamente humano.

Una y otra tendencia están provocado un rápido e intenso proceso de crecimiento e importancia de los conocimientos, y de los aprendizajes, ya sea bajo sus formas tácitas o codificadas, como base de la organización y desarrollo de las actividades económicas de una gran cantidad de países, regiones y zonas del mundo globalizado, y junto con ello, se están diseminando comunidades de aprendizaje y conocimientos, tan múltiples como diversas, como nunca antes había ocurrido.

Entre los amplios márgenes en los que ocurre la producción social de los conocimientos y el dominio de su apropiación privada, la autonomía universi-

taria y su relación con los “contextos de aplicación”, o de su ubicación territorial, debe explicarse desde estos nuevos complejos articulados, aunque puedan aparecer también como disímbolos, y lo son al final de cuentas.

V

En su conjunto, una economía del conocimiento depende, de forma directa, precisa y cada vez en mayor cantidad y calidad de los resultados, productos, experticia y capacidades que organiza y lleva a cabo la institución universitaria, u otros espacios de organización para la producción de nuevos conocimientos y tecnologías ubicados en espacios y territorios, en contextos diversos y dinámicos.

La generación de este valor fundamental, el conocimiento, hace posible que se puedan obtener resultados de investigación de forma permanente y secuencial, dinámica y acumulativa, y también de que se cuente con procesos que hagan posible un aprendizaje permanente.

Las sociedades del conocimiento son escenarios de futuro, aún en controversia. Las economías del conocimiento son una realidad. Una sociedad del conocimiento hace referencia a una suerte de utopía en donde la educación, los aprendizajes, la producción y transferencia de nuevos conocimientos se presentan como la base de sustentabilidad, del bienestar y del desarrollo de conglomerados sociales, locales, regionales o mundiales. Supone, pues, como se ha señalado con antelación, un nuevo modo de producción económica y social, cultural y educativo general.

Las instituciones de educación superior y las actuales universidades, están destinadas, sin duda, a jugar un papel fundamental en la construcción de este tipo de sociedades, en plural, esto es diversas y con procesos diferenciados, pero también articulados y cooperantes entre sí, aunque esto no es exactamente lo que está ocurriendo en la realidad.

Más bien, nos encontramos en una condición de riesgo general, y no en un contexto suave y equilibrado en el que los conocimientos y los aprendizajes son la base sustancial de una nueva sociedad. La perspectiva es otra, esto es la de una economía de explotación y dominio de los conocimientos en condiciones de extrema inseguridad e inestabilidad social, económica y ambiental debido, en mucho, aunque no solo, a los avances de los conocimientos y de las tecnologías de la información, de las guerras de ocupación, las migraciones masivas de pobres, la

ampliación de los niveles de desigualdad y del creciente nivel de opresión política y cultural.

Las decisiones que se toman en esta economía del conocimiento se relacionan con la mercantilización de las instituciones educativas, y de los núcleos de producción y transferencia de conocimientos, y las mismas no resultan ser del todo adecuadas, ni tan neutrales, porque operan para alcanzar un lucro desmedido, facilitan la especulación y las sucesivas crisis económicas y financieras, y sus operaciones están poniendo en peligro amplias regiones del planeta y de la humanidad en condiciones de masa.

También hay movimientos alternativos y de resistencia, de uso y manejo creativo, libre, socialmente abiertos de la educación y los conocimientos que trabajan y perfilan amplios sectores de la sociedad, de grupos, redes e instituciones que favorecen la educación como un bien social y un derecho humano, y a la ciencia y la tecnología con fines de bienestar y no solo de lucro.

VI

La autonomía universitaria, desde esta perspectiva se convierte en una suerte de vínculo de interlocución entre la universidad y el territorio social, en una interacción compleja de mutua articulación, en donde las barreras entre la sociedad y “el campus” se disuelven desde una manera muy particular.

El resultado que genera una mayor receptividad y coordinación en los actores de la vida universitaria y en sus fundamentos, como el de la autonomía, producen un nuevo tipo de institución de educación superior: la universidad modo 2, en donde su autonomía hace referencia a un proceso de desinstitucionalización, para concebirse de forma muy amplia sumida en la sociedad, porque esta misma empieza a ser también “autónoma”. Los límites entre “lo interno” y “lo externo” ya no tienen sentido entre la universidad y la sociedad. Y esta desinstitucionalización autónómica” golpea, por así decirlo, tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales y aún a las aparentemente novedosas “virtuales”, que vuelven como “parásitas” por alimentarse del trabajo de las universidades como tales (p. 93).

Por ello, en el modo 2, la universidad ocupa un papel central, fortaleciendo sus tareas y funciones en un nuevo contexto que redefine sus principios de autonomía y libertad académica.

VII

El cambio fundamental que está ocurriendo, es que, en una economía dominada por la apropiación del valor económico de los conocimientos y los aprendizajes, las anteriores externalidades de relación entre la universidad y la empresa, tienden a diluirse, al mismo tiempo que se reproducen a escala y de forma multiplicada redes, asociaciones, grupos de interés y comunidades del conocimiento de forma abierta libre y diferenciada, que van organizando una base social de aprendizajes que también actúa de forma irreversible en la disolución de las barreras entre la institución de educación superior con la sociedad, volviéndolas casi imperceptibles o en proceso de disolución, en relación directa al grado de desarrollo de la economía respectiva.

Así, el concepto de autonomía universitaria, tan caro para esta institución, se encuentra en una de sus contradicciones más severas; entre su vigencia como fuente inagotable y creciente de recursos para alcanzar su imbricada sustentación como institución no dependiente de los recursos del Estado, o de la sociedad (esté expresada esta en los ingresos que se obtienen por las cuotas, las matrículas o las inversiones) o bien porque su libertad de organización, de orientación curricular, de investigación o de pensamiento este cada vez más definida y mucho más resguardada y defendida.

El problema lo ha planteado Dominique Foray, en los siguientes términos:

The problem thus formulated is qualified as a 'public good problem' (...). There is a large number of situations in which the net private marginal gain is less than the net social marginal gain because services are accidentally offered to a third party from whom it is technically difficult to obtain payment. Not only is scientific or technological knowledge a good that is difficult to control, it is also a nonrival and cumulative good. These different characteristics enhance the strength of positive externalities and thus increase the difference between private and social returns. Thus, social returns may be so substantial that remunerating the inventor accordingly is unthinkable (Foray, p. 114).

Dicho de forma sintética, si no existe un conocimiento generado profusamente como un bien social, no puede ocurrir de forma incrementada su apro-

piación privada, pero dicho así de forma simple, no quiere decir que no ocurran en sus interfaces enormes complejidades, y es allí en donde el tema de la autonomía cobra su verdadera expresión en esta discusión. De entrada, lo anterior, por ejemplo, no se reduce a que la producción de un bien común, o social, deba ser necesariamente producido por el Estado u otra entidad “pública”, porque también es requerido generarlo desde entidades “privadas”. Lo contrario también está generalizándose.

It therefore seems relevant to recall that, saying a good (e.g. knowledge) is a public good, on the basis of the properties of nonexcludability and nonrivalry, does not mean that this good must necessarily be produced by the state, that markets for it do not exist, or that its private production is impossible. It simply means that, considering the properties of the good, it is no possible to rely exclusively on a system of competitive markets to guarantee production efficiently (idem, p. 119).

Por ello, la producción de este bien social general -el conocimiento- pero también los aprendizajes que permiten su acumulación e innovación en el tiempo y en el espacio, son cruciales e imprescindibles. Parece casi una paradoja, y quizás lo sea, como ocurre casi en todo lo que vivimos. La garantía y manifestación de la autonomía de las universidades se vuelve imprescindible para la acumulación de conocimiento que se transforman en tecnologías, en productos, en mercancías, son acumulables, estandarizables y generan la mayor de las ganancias en manos privadas como nunca se había visto. Y esto está en la base de las actuales economías del conocimiento.

The capacity to produce scientific statements collectively while preserving a degree of diversity of opinions and arguments is thus an important feature in an open research network, and standards of disclosure and openness appear to be decisive in the cognitive performances of the network. The advantage of such an approach is that it produces formal results... (p. 166).

Es por ello que la autonomía universitaria es un complejo que se mantiene, se preserva y se estimula sobre todo con beneficios individuales, tanto bajo la forma de becas como de inventivos hacia el mejoramiento de la productividad y la calidad de los investigadores.

Así, la universidad está sumida en esta disonancia y dualidad, y esto está definiendo sus cambios, su estructura, sus procesos más íntimos y sus luchas, aun por garantizar preservar esta autonomía que expresa esta dualidad: una institución que promueve y motiva que sus académicos y sus estudiantes, sus administrativos y directivos se mantengan en los principios de la autonomía, de la libertad académica y de la generación de conocimientos abiertos, libres y de bien social, mientras que estos mismos hacen posible su apropiación privada y la innovación empresarial y económica.

Desde esta lógica, también están presentes, se multiplican, proliferan y se resguardan, los colectivos abiertos de producción y transferencia de conocimientos. Ya sea bajo la forma de cursos libres, de información abierta a todo público sin ningún costo, como comunidades de interacción social o interpersonal, como redes, como asociaciones y como micro-macro-organismos de conocimiento abierto, autónomo, descentralizado y desgeografizado.

El dominio público de los conocimientos es una tendencia irreversible, que debe enfrentar enormes condicionamientos e intereses derivados de los riesgos que implica la alteración de los modos y ritmos de la cooperación y el libre intercambio de los conocimientos desde la perspectiva de un bien social, que se trastocan de manera profunda cuando la relación se vuelve unidimensional al servicio de los contratos con empresas y laboratorios.

Responsabilidad social territorial y autonomía universitaria: la importancia del debate en el 2018

El proceso y la discusión que se generó en la reunión de París sobre educación superior (C.fr. UNESCO, Conferencia Mundial, París, julio 2009) de parte del grupo de universitarios de América Latina y el Caribe, que buscó sustentar (y lo logró, por lo menos en la Declaración Mundial de referencia) el término “bien público y social” para caracterizar la educación superior, es casi imperceptible a la luz de lo que se ha discutido en este trabajo, pero fue extremadamente importante. Simple y sencillamente porque buscaba hacer girar la balanza de los términos y de las prácticas hacia el lado del bien común y los derechos humanos universales, desde la perspectiva de la autonomía, tan importante como lo es ahora.

Frente a la comercialización y mercantilización de la educación superior que se vive en distintas partes del mundo, y que ha calado hondo en la región de América Latina y el Caribe, la expresión de un “bien común” ayuda mucho a entender las nuevas perspectivas que se presentan para la autonomía de las universidades y sus límites, como garante de la preservación de los conocimientos y los aprendizajes con un sentido abierto, gratuito, socialmente amplio y comprometido con un desarrollo sustentable y equitativo, justo y democrático.

Desde el debate de la UNESCO de los años de referencia, dos conceptos relacionados al de la autonomía fueron los de “pertinencia” y de “responsabilidad social”. A menudo se les ve de manera equivalentes, o se les trabaja de forma indiferenciada, pero vale la pena precisar su dimensión específica.

La pertinencia se relaciona con el contenido del trabajo académico, con el proceso a través del cual se determinan y seleccionan de forma consecutiva contenidos, métodos, lenguajes; se organizan los aprendizajes en aulas y laboratorios, y se perfilan líneas y proyectos de investigación de los profesores o los investigadores. La pertinencia hace referencia a los procesos, avances y productos “internos” de la producción y transferencia de conocimientos de la universidad.

La responsabilidad social supone que la institución universitaria o de educación superior, produce sus conocimientos y sus egresados con un perfil ético y ciudadano hacia afuera, hacia la sociedad, hacia los compromisos, posicionamientos, definiciones, como tareas que promueve desde el ámbito del conjunto de sus funciones de docencia, de investigación y de difusión de la cultura hacia la sociedad en su conjunto, en donde se hace notable la pertinencia del trabajo académico, realizado desde su autonomía a favor del desarrollo y bienestar, la educación y la cultura de una sociedad determinada y de un territorio también determinado.

Es esta diferenciación la que nos permite identificar las relaciones dinámicas entre la autonomía universitaria, la pertinencia del trabajo académico y la responsabilidad social territorial en las resoluciones y avances que las universidades de América Latina y el Caribe, que tienen arraigo como instituciones con autonomía, con la historicidad y contundencia de un muy particular modelo de universidad que se ha diferenciado de los modelos que buscan concentrarse en cambios hacia modelos emprendedores, de capitalismo académico, o híbridos de mercado e innovación.

Durante los años que van de 2006 a 2009, la región de América Latina y el Caribe impulsó un muy importante movimiento desde sus instituciones de educación superior, sobre todo desde sus universidades nacionales y públicas de creación de redes y asociaciones regionales, subregionales y nacionales para definir que la reforma universitaria del siglo XXI debía estar férreamente enraizada en su autonomía, en la pertinencia de su trabajo académico y en la responsabilidad social de sus instituciones de educación superior y universidades, tanto públicas como privadas.

Esto se presentó de manera profusa en los resolutivos de la reunión regional sobre educación superior, celebrada en la ciudad de Cartagena, Colombia, en 2008, y en la Conferencia Mundial de París en 2009, ambos acontecimientos organizados por la UNESCO, y que pudieron convocar la participación de miles de representaciones de universitarios y de instituciones de la región (C.fr. www.iesalc.unesco.org.ve).

Las premisas fundamentales sobre las cuales la región se ha posicionado en el debate mundial, frente a las sociedades del conocimiento y sobre todo frente al desarrollo de economías del conocimiento, se concentran en la idea de mantener la educación superior (y la educación en general) como un bien público, en el rechazo a su comercialización y mercantilización, a la subordinación de las universidades y de sus institutos de investigación a las empresas y al mercado, y en la sustentación de universidades que promuevan el cambio con responsabilidad social.

Desde estas premisas, se ha impulsado un muy importante debate en el seno de la UNESCO y otros organismos, sectores y universidades, en donde aparece la controversia con el postulado, sobre todo impulsado por la OECD-OCDE, de que la educación superior debe ser considerada como “un bien público global”. Tanto en la reunión de Cartagena de la UNESCO, de 2008, como en la también mencionada de París (2009), los universitarios latinoamericanos se opusieron a la generalización de este término, y postularon la educación como un bien social, a secas, como un derecho humano, lleno de contenido, y de una autonomía responsable.

En los términos de José Dias Sobrinho, *et al.*, (IESALC-UNESCO, 2008), la educación superior no puede ser un “bien público global”.

Esta redefinición dentro de un plan global, desvincula la educación de sus raíces históricas y de los medios concretos donde se insertan las instituciones y donde se producen los procesos formativos y los conocimientos. De esta manera, ello contradecía el sentido público de la educación en cuanto proceso primordial e insustituible para el desarrollo individual y social, la realización de los objetivos comunes de consolidación de las identidades culturales y la elevación de las condiciones de vida de los pueblos, en especial de países subdesarrollados (p. 94).

Las diferencias llegan a ser muy abismales, en los procesos de cambios que ocurren en las universidades que participan directamente de los desarrollos de economías del conocimiento. En los países en donde esto ocurre, la inversión hacia la investigación fundamental, la experimentación científica, las patentes, los modelos de simulación, la infraestructura, el número de investigadores en activo y los contratos con fines de comercialización de los productos de investigación y de innovación tecnológica son una constante, y son parte de la vida de las universidades y de otros núcleos de producción de conocimientos. Ya se ha hecho referencia a ello bajo el término de capitalismo académico, aunque no solo en el sentido de una subordinación a los procesos de inversión y obtención de ganancias, sino también a los recientes fenómenos de transformación institucional para adecuar a las universidades a una relación simbiótica con las empresas que dependen de la generación de conocimientos y tecnologías.

En América Latina y el Caribe, la realidad fue y es harto distinta. Son las universidades mayoritariamente públicas las que concentran la gran mayoría de la investigación fundamental y aplicada, son las que orientan la mayor inversión hacia investigación y desarrollo, las que forman los profesionales e investigadores que administran, reproducen u organizan la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, y las relaciones con las empresas es aún minoritaria y hasta conflictiva. No obstante, es una tendencia que se ha buscado imponer, propiciar u organizar bajo la cobertura de acuerdos internacionales, multilaterales o bilaterales con otros organismos, países o instituciones, de tal manera que la educación superior vaya siendo considerada como un servicio negociable.

Lo anterior no significa, de ninguna manera, el distanciamiento con prácticas y procesos de convergencia, cooperación e intercambio a nivel regional o internacional, tampoco a establecer una barrera “autonómica” en los campus

para hacerlos impenetrables al conjunto de los sectores e intereses de la sociedad o de una determinada economía. No, más bien se trata de perspectivas de cambio universitario que enfatizan la necesaria pertinencia, autonomía y responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, en general, como instituciones culturales, educativas, científicas, con intereses, proyectos y definiciones de futuro distintas a las de las empresas o los gobiernos. Se trata de un papel social que se juega desde espacios únicos e indivisibles, que incluso han sido consagrados históricamente como “autónomos” - de allí su fuerza y su originalidad-, como un conglomerado diverso con una estructura, funciones, decisiones, organizaciones y personas, que trabajan desde bases propias y se sustentan cada vez más como un poder por sí mismo, digamos como un “quinto” poder en la sociedad y también como parte del Estado.

De allí la importancia de redefinir, de nuevo, la autonomía universitaria, porque es desde esta posición que debe pensarse a sí misma de forma crítica, e impulsar cambios fundamentales desde los nuevos paradigmas pedagógicos, epistémicos, científicos y tecnológicos, el desarrollo económico, la sustentabilidad, la interculturalidad y el futuro de la sociedad en la que se encuentra, aún más fuertemente cuando se pueden reconocer los enormes y agudos problemas de pobreza, inequidad, desigualdad, destrucción medioambiental y elevación del nivel de los conflictos sociales hacia los que puede contribuir a plantear soluciones factibles, inteligentes y responsables. En primerísimo lugar lo debería de hacer hacia la solución de la aguda problemática de desigualdad del sistema educativo, visto en su conjunto.

La autonomía universitaria desde el contexto de su aplicación, entonces, debe ser el pivote, la fuerza propulsora de cambios hacia el interior y hacia la acción decidida de las instituciones de educación superior hacia afuera. En este sentido, la acción autónoma de las universidades no debe limitarse a un país determinado. Por lo menos en el contexto de la región de América Latina y el Caribe, la cooperación, la organización de redes y asociaciones, de programas conjuntos, de esquemas originales de movilidad de estudiantes y académicos es un proceso en marcha, y esto está propiciando perspectivas estratégicas muy importantes para el desarrollo de una capacidad endógena de producción y transferencia de conocimientos (Didriksson, IESALC-UNESCO, 2008).

Conclusiones

El contenido de un “nuevo manifiesto” para la universidad de América Latina y el Caribe del siglo XXI debería decir casi más o menos lo mismo que el de hace 100 años - si esto en verdad ocurriera en alguna universidad o en muchas relacionadas entre sí-, para proclamar una nueva hora para la integración latinoamericana, porque como afirma Pablo Gentili:

No se trata de repetir las palabras de orden, las banderas y propuestas de la Reforma de Córdoba, pero sí...de reconocer en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que el mismo nos ha legado y la necesidad de reformularlo en virtud de una especificidad histórica que actualiza esa herencia en el marco de una nueva coyuntura (2008)².

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre los conglomerados académicos de producción y transferencia de conocimientos, en lo particular las redes y asociaciones de universidades a nivel regional –con fuertes vínculos internacionales- están provocando cambios de fondo y severos posicionamientos ante las cíclicas crisis económicas y sociales, exigiendo la redefinición de políticas y planes y, sobre todo, mayores recursos para desempeñar con calidad y pertinencia su vital función de ser parte de las instituciones sociales que mejor contribuyen al desarrollo de una sociedad del conocimiento relacionado con el bienestar de las mayorías de su población.

Durante este periodo están ocurriendo múltiples acontecimientos y modificaciones en su entorno y contexto que no se habían previsto con antelación. Las perspectivas que se habían presentado con planteamientos de pensadores de gran influencia que preveían una relación directa, pero también simple, de subordinación entre la universidad hacia la empresa, bajo la forma de una extrema comercialización, no ha ocurrido en la realidad, sino de forma tendencial en algunas instituciones, notables, sin duda, pero no de forma generalizada.

En la realidad, el tema de la autonomía se ha mutado en un proceso más complejo, porque en lugar de que se estuviera avanzando a paso firme hacia una sociedad del conocimiento, está ocurriendo una situación anormal, en donde la educación, los aprendizajes y lo más consagrado del pensamiento humano está

2 En: Henrique T. Novaes y Renato Dagnino. La Reforma de Córdoba: una lectura contemporánea. Véase Ana María Alderete (comp.) 2013. El Manifiesto Liminar, legado y debates contemporáneos. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, p. 79.

polarizando a las sociedades, abriendo brechas enormes en sus niveles de desigualdad social, alterando de forma brutal las condiciones de vida de quienes cuentan con información y un valor agregado sustancial en conocimientos frente a los que no los tienen, poniendo en peligro el planeta y sus especies, modificando los patrones genéticos de sociedades enteras, alterando el contenido de sus alimentos;... haciendo realidad una sociedad en constante riesgo de destrucción parcial.

Para la región, una sociedad del conocimiento está muy lejos de las perspectivas futuras de las próximas dos o tres décadas del nuevo siglo. Lo que sí se está imponiendo es una nueva forma de uso y manejo de la inteligencia humana, de los conocimientos y de la información que puede producir, sistematizar y transferir socialmente desde lógicas de ganancia y competitividad extremas, una economía que valoriza la fuerza de trabajo humana en nuevas proporciones, que articula instituciones enteras y centros de producción de conocimientos para alcanzar nuevas tasas de ganancia y mayores niveles de especulación financieras para alterar la base de relaciones económicas, y sus mediaciones –el valor de uso del trabajo por el valor de cambio de los aprendizajes- en la constitución de un nuevo modo de producción: el modo de producción sustentado en los conocimientos, dependiente y de alto carácter consumista.

En este contexto de alternaciones, se ha discutido en este trabajo el concepto de autonomía universitaria. No de forma abstracta ni idealizada, sino buscando su articulación en las conformaciones históricas, económicas y sociales que la han determinado.

Lo que se concluye es que la autonomía es un concepto siempre alterado. No hay uno al que se pueda recurrir para extenderlo como unidimensional, sino uno que se modifica con frecuencia y que es utilizado, con expresiones distintas, de manera coyuntural, como un principio reconocido por todos, pero también siempre condicionado o redefinido.

Lo que aquí se sugiere es que, frente al debate que trae y lleva a la autonomía, a la libertad académica, a la pertinencia y a la responsabilidad social de las universidades es que hay que ponerse ahora en algún lado. El lado en el que se ubica este trabajo es en el que se ha construido la autonomía relacionado con un pensamiento renovador, múltiple, diferenciado, rico en contenido y al mismo tiempo integral, histórico y muy enraizado en las universidades públicas latinoamericanas. Esta es nuestra postura, y es esta la manera como se presentan y se sostienen las posibilidades de un cambio fundamental en las universidades que buscan y reclaman un espacio propio, que ya ha sido duradero y que siempre ha estado presente.

Referencias

- Altbach, Philip (2009). International Higher Education. *Bulletin*. Boston College. Fall.
- Attali, Jacques (2006). *Breve Historia del Futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cheol Shin, Jung and Kehn, Barbara (2013). *Institutionalization of World Class University in Global competition*. Springer, Dordrecht.
- Clark, Burton R. (2004). Sustaining Change in Universities. *Open University Press*. United Kingdom.
- Didriksson, Axel (2000). *La Universidad de la Innovación*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, Axel (2004). Diferentes Tiempos de un Concepto: Autonomía Universitaria. En: *UNAM, La Universidad en la Autonomía*. México. UNAM,
- Didriksson, Axel (2008). Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: Ana Lucia Gazzola; Axel Didriksson. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. IESALC-UNESCO.
- Didriksson, Axel (2007). *La Macrouniversidades Públicas en América Latina y el Caribe*. Caracas. IESALC-UNESCO.
- Etzkowitz, Henry (2004). Innovación en la Innovación. La Triple Hélice de las Relaciones entre la Universidad, la Industria y el Gobierno. En: Villalta, Joseph M y Pallejá, Eudard (eds.). *Universidades y Desarrollo Territorial en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona. Universidad Politécnica de Catalunya.
- Foray, Dominique (2006). The Economics of Knowledge. *MIT Press*, Cambridge.
- Gibbons, Michael, et. al. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento, la Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Gibbons, Michael; Nowotny, Helga; Scott, Peter (2001). Rethinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. *Polity Press*, Great Britain.

Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. IESALC-UNESCO.

Ospina, William (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Ed. Aguilar.

Pérez, Carlota (2004). *Revoluciones Tecnológicas y Capital Financiero*. México: Ed. Siglo XXI.

Sobrinho, Dias José (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinamericana y Caribeña. En: *Tendencias de la Educación Superior*. Caracas: IESALC UNESCO.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. París: UNESCO.

El bien común como meta: retos para las instituciones de educación superior en América Latina

Colección CHES 2018

JUANJO MARTI NOGUERA — OSCAR LICANDRO

Introducción

En la bibliografía sobre educación superior en América Latina, la Reforma Universitaria de Córdoba en el 1918 resulta trascendental, refleja un antes y un después en cómo concebir las universidades y sus relaciones con los grupos de interés de la sociedad. Los cambios legislativos en la educación superior, consecuencia de los hechos acontecidos en la Universidad de Córdoba, se extendieron progresivamente a los demás países de la región que introdujeron cambios en la estructura organizacional de sus universidades. Implicó un cambio del orden establecido, conforme las universidades respondían a mandatos orquestados por las élites dominantes de ese entonces, situación que dificultaba, por no decir imposibilitaba, representar la importancia socioeconómica de una emergente clase media que exigía su participación del cogobierno de las universidades. El éxito de la reforma llevó a dotar a las universidades de mayor autonomía frente al control de estamentos externos, la representación de estudiantes a los órganos de gobernanza e incluir a las misiones de formación e investigación, una tercera misión de extensión o proyección de la universidad hacia la sociedad (Acevedo, 2010; Tünnemann, 1998).

La educación superior, en respuesta a cada revolución industrial, ha debido adaptarse para poder responder a las necesidades de cada momento, y en general, de forma reactiva más que proactiva (Rubio Mayoral, 2006). En la actualidad, coincidiendo con un siglo de la declaratoria de Córdoba, nos situamos en los inicios de una Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2015), cuyos cambios en la comprensión de las relaciones de trabajo requieren una nueva transformación, a fin de que las instituciones de educación superior (IES) aporten, no solamente capital humano para la industria, sino también soluciones a los objetivos

EL BIEN COMÚN COMO META: RETOS PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

del Desarrollo Sostenible (McCowan, 2016). En el ámbito internacional, Jules (2017) refiere a un escenario en el cual la educación superior se está comprendiendo como una mercancía sujeta a los tratados de libre comercio, regulada por indicadores y rankings que permiten su evaluación a nivel global, lo cual conlleva una influencia de actores internacionales no estatales que incide en sus sistemas de gobernanza, relegando a funciones de coordinación a los gobiernos nacionales.

En este sentido, ante una predominancia de agentes externos que condicionan el acceso a la educación superior, los ajustes en su financiación y su progresiva mercantilización, la UNESCO (2015) aboga por su consideración como un bien común, en respuesta a los procesos que han convertido a la educación de ser un medio para el progreso de la humanidad, hacia ser una finalidad en sí misma propiciando su crecimiento como una industria global (Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016). Esta situación genera, por una parte, nuevas formas de exclusión, debido a que el hecho de no poder acceder a determinadas formaciones supone dificultades para acceder a oportunidades y categorías laborales. Por otra parte, conforma un nuevo modelo de neocolonialismo en el cual investigadores y profesionales de alto potencial en regiones con menor posibilidad u orientación hacia fortalecer la ciencia y tecnología, son captados por países u organizaciones para contribuir a sus objetivos, descapitalizando de conocimiento a sus lugares de origen (Altbach, 2016). En conjunto, la UNESCO subraya la importancia de orientar los sistemas regionales de educación superior a alcanzar las metas de la agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, alertando a la necesidad de generar fuerzas de equilibrio ante el uso comercial del conocimiento.

En el marco del contexto global, Latinoamérica, con aproximadamente 11.000 instituciones de educación superior (IES) registradas, con una matrícula aproximada de unos 24 millones de estudiantes (Brunner y Miranda, 2016), ha realizado grandes avances en inclusión y masificación en el acceso a la educación superior. Presenta una alta diversidad en cuanto a tipología institucional, si bien esta se caracteriza por una presencia significativa del sector privado, que en algunos países supera ampliamente a la matrícula de las universidades públicas. Si bien resultan encomiables los avances acometidos, en el plano internacional, un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) sitúa los logros de acceso conseguidos por debajo de la media de los de-

más países miembros de la organización, alertando que presenta un creciente porcentaje de aumento en el abandono de estudios, y una disminución de la inversión en educación superior (OECD, 2016). Señala el informe que la preparación de los jóvenes de América Latina, ante las necesidades del mercado laboral de la Cuarta Revolución Industrial, son poco competitivas y en la línea de lo señalado por Jules (2017) trata de orientar sobre política pública. Entre otros múltiples motivos que afectan al desarrollo de un sistema de educación superior de mayor potencial en América Latina, la UNESCO (2015) señala cómo el efecto de una acelerada masificación de acceso a la educación superior ha provocado, en primer lugar, un rápido crecimiento del número de IES y por consiguiente, la necesaria incorporación de docentes / investigadores, no siempre con la suficiente cualificación y en condiciones de contratación precarias, que se situarían con alrededor del 80 % de contratados a tiempo parcial.

Teniendo como referente el centenario de la Reforma de Córdoba y sus implicaciones para la conceptualización de qué espera América Latina de las instituciones de educación superior, en relación con la misión formativa, García Herrera (2015) resaltó que “la educación tiene importancia como vehículo de movilidad social, individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo”. (p. 87); mientras que desde la misión de investigación los méritos por los cuales se evalúa a investigadores atienden a criterios establecidos por rankings internacionales que resultan de escasa relevancia a nivel nacional o regional (Enders, 2015; Tsui, 2013). No obstante, la labor desempeñada en extensión y proyección de las IES en el continente merece una especial consideración internacional (Appe, Rubaii, López-De Castro y Capobianco, 2017); las múltiples experiencias, como la chilena Universidad Construye País, o la labor en análisis y desarrollo de indicadores en responsabilidad social universitaria de la Asociación de la red de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), han instalado en nuestra sociedad una dinámica que desde inicios de siglo ha permitido un seguimiento de generación de redes y progresiva sistematización de experiencias que atienden a ese legado original de Córdoba. La consolidación de iniciativas internacionales, institucionales como el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), o interuniversitarias como la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana ponen de manifiesto la vigencia de la labor de repensar la educación para la sociedad.

Volviendo la mirada hacia la Reforma Universitaria de 1918, mientras esta supuso un punto de inflexión desde la sociedad ante unas instituciones universitarias que mantenían un esquema que no se ajustaba a los cambios históricos que vivía el continente, actualmente el debate no reside tanto en el acceso y la democratización de las IES, sino en el resultado esperado de la educación superior. Desde una dialéctica económica se presentan argumentos que versan acerca de la relación entre el coste que tiene y el impacto que aporta, con un discurso amparado en cifras que muestra a la Educación Superior como fuente de riqueza, si bien en el contexto de América Latina habría que señalar que el empleo cualificado bien remunerado es un recurso limitado, no accesible siempre por meritocracia y por lo tanto la masificación de las IES y la inversión en educación en sí, no implica un retorno social ni una solución a los problemas de desigualdad (Herrera Llamas, 2013). A su vez empiezan a manifestarse síntomas en algunas áreas de conocimiento de excedentes de titulados que no alcanzan a entrar en el mercado laboral, iniciándose procesos por los cuales personas cualificadas no encuentran el esperado acceso laboral y ocupan labores para las cuales están sobrecualificados. Ante ello cabe atender al fenómeno por el cual el modelo socioeconómico de América Latina dificulta la integración de capital cualificado en sectores no relacionados con las actividades primarias de exportación (Lozano Ascencio y Gandini, 2010). Esa ausencia de nichos de mercado para ocupar a profesionales altamente cualificados resulta en mantener una dinámica de exportación, aunque en este caso no de materias primas, en forma de emigración de capital intelectual formado en las universidades de la región o becado para alcanzar una formación de postgrado en el exterior.

Ante la situación de inflexión en la cual América Latina ha alcanzado unas encomiables metas de desarrollo del sistema de educación superior, resta revisar la influencia heredada en relación de cómo buscar esa sinergia con el Norte, sin perder el contexto de países del Sur (Guzmán-Valenzuela, 2017). Las recomendaciones y dictámenes internacionales orientan a unos objetivos estandarizables en los cuales una industria global trabaje coordinadamente bajo un mismo foco. En esta loable misión —un mundo unido— América Latina tiene aportes que realizar para que el conocimiento que se genera sea motor tractor del continente y atractor para ser un polo decisivo en orientación internacional hacia los ODS.

Este artículo tiene el objetivo de aportar aspectos para la comprensión en el contexto América Latina, de la educación superior como bien común, para lo cual se parte de fortalezas, como son los marcos legislativos de algunos países que incluyeron la responsabilidad social de las IES, implicando el establecimiento de nuevas relaciones con la sociedad, y que postulamos que podría llevar a una nueva reforma de la educación superior. Desde este reconocimiento a la simiente de una conciencia de las IES como actores relevantes en acometer retos sociales, se postulan actuaciones concretas que pueden facilitar un mayor dinamismo, al activar el capital intelectual de la región, más allá de los límites de las IES. En base a la propuesta metodológica de Hsieh & Shannon (2005), los argumentos que se presentan recurren a fuentes documentales, tales como informes de organismos internacionales, artículos y textos legislativos referentes a la educación superior a nivel regional en América Latina. Teniendo presente la diversidad cultural en cada país y entre los mismos, así como de tipología organizacional de las IES, junto a la exposición de referentes teóricos y aplicados, se proponen para la discusión unas pautas generales que permitan estructurar un sistema que procure brindar mayor participación a los grupos de interés, para ser activos y decisivos en qué aporta y qué se espera de la educación superior en la región.

La responsabilidad social y las instituciones de educación superior en América Latina: del discurso a la praxis

A consecuencia de las grandes inequidades sociales o por un sentido de marketing social, en el contexto del periodo entre las declaraciones mundiales de educación superior de la UNESCO del 1998 y 2009, en América Latina se impulsó una evolución en la tercera misión de las universidades, desde la denominada extensión o proyección social, hacia un auge de la responsabilidad social universitaria (RSU), propiciada por actores públicos y privados, tanto de ámbito nacional como entre países latinoamericanos (Aponte, 2015; Martí Noguera, Arango y Moncayo, 2015; Martí Noguera, Gaete Quezada, Puerta-Lopera y Martí-Vilar, 2013). No obstante, pese a un efecto inicial de interés hacia la RSU, la ausencia de un referente normativo convirtió en pasajeras gran parte de las iniciativas emprendidas, puesto que no obedecían a una finalidad que las IES consideraran vital para su funcionamiento o evaluación. La responsabilidad social de la educación superior

encajaba en los discursos, pero no era tenida en cuenta en las evaluaciones que, desde entidades gubernamentales u organismos internacionales como los referentes a rankings, se considerara relevante, como resultado de la educación superior.

La emergencia de la RSU choca con un problema conceptual. Al referir a la responsabilidad social frecuentemente se entra en un terreno dialéctico abonado a la discusión: ¿de quién – para quién? En la lógica de mercado, la educación superior es un fin en sí misma para unos actores (IES), al prestar el servicio, y un medio para otros (sociedad), mayormente vinculado al acceso a oportunidades laborales y una mejora socioeconómica. En el marco de las IES, la responsabilidad social es entendida como la prestación del servicio a la sociedad, acreditando por reconocimiento gubernamental la transmisión y adquisición de conocimiento, son responsables al cumplir su misión. No obstante, en el imaginario sobre educación superior se espera más de la educación, tal como refiere el informe de la UNESCO (2015): aun reconociendo todas las partes la importancia de formar en valores y actitudes para el progreso de la sociedad, la evaluación del aprendizaje está orientada a los resultados de un proceso individual que no contempla una finalidad de generar oportunidades colectivas, por lo cual “socava en potencia el principio de la educación como bien común” (p. 88). La propuesta de atender a una responsabilidad social para el bien común implicaría reformular las relaciones entre actores, y un marco normativo de acreditación y evaluación diferente, en el cual se tengan presentes otros parámetros.

Es en este aspecto en el que América Latina levanta cabeza, y en algunos países la RSU se ha incorporado en las legislaciones de educación superior, implicando el desarrollo junto al marco conceptual una metodología y la creación de indicadores asociados a los procesos de evaluación y acreditación (Martí Noguera, Calderón y Fernández Godenzi, 2018). El primer caso se dio en Brasil, (2004, 2014), país en el cual el sistema de educación superior está conformado mayormente por IES con ánimo de lucro, que no debían reportar actividades de extensión, al contrario que las universidades estatales. No sin polémica, el gobierno promovió legislativamente unas medidas que condicionan a las IES a contribuir a la inclusión social, al desarrollo económico y social, y aspectos como la defensa del medio ambiente, la preservación de la memoria histórica, del patrimonio cultural y de la producción artística; lo cual requiere certificar acciones y programas desarrollados con y para la comunidad, objetivando el cómo se llevan a cabo para

una contribución efectiva a la mejora de la calidad de vida, de la infraestructura urbana / local y la innovación social. Se acepta que la RSU, por mucha crítica que levantara desde el sector privado, permitía situar a la sociedad en general como beneficiaria de la existencia de las IES en el territorio.

En el Perú, país en el cual la presencia del sector privado no llega al porcentaje de Brasil, pero también es significativo, diferentes universidades promovieron en sus estructuras organizacionales departamentos de responsabilidad social, y en esa evolución la ley de Educación Superior 30220 (Perú, 2014) sanciona el compromiso de la RSU con la comunidad universitaria y sus grupos de interés, tanto del sector público como privado. Por primera vez la define como “la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional” (Perú, 2014: 527229) y asienta las bases para su operativización, mediante la obligación de asignar un 2 % del presupuesto de las IES a tal fin, y por medio de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, para:

Garantizar un servicio educativo de calidad, que ofrezca una formación integral y perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y en la incorporación de valores ciudadanos que permitan una reflexión académica del país, a través de la investigación (Perú, 2015: 562356).

La legislación de la RSU afecta a que los programas de estudios “deben guardar relación con la especialidad, y que las acciones de responsabilidad social deben considerar los principios de equidad e inclusión en su entorno” (Perú, 2016:23). El punto crítico, y a destacar por su relevancia en la identificación de la educación superior como bien común, es señalar que los procesos de evaluación de calidad deben trabajarse con los grupos de interés, incluyendo métodos cuantitativos y cualitativos de cumplimiento de indicadores, que permitan atender a la diversidad del país y favorezcan la participación y la ciudadanía (Perú, 2016).

En un sentido similar, en Ecuador, desde la reforma de la Constitución en el 2008, se han dado progresivos avances para convertir a la educación superior en un dinamizador de cambio desde una economía basada en la explotación de recursos naturales, hacia considerar la riqueza y diversidad cultural y ambiental

del país como propulsor que contribuya a un desarrollo sostenible. En este aspecto, además de normativas que permitan el pleno acceso a la educación, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2015) estableció nuevos parámetros para las IES, como la obligación de rendición de cuentas a la sociedad, la institución de una comisión de ética en el seno de las universidades, y obligaciones de atender a las necesidades y oportunidades de los territorios en los que se hallan, proporcionando la posibilidad de una mayor influencia de los grupos de interés, a fin de asegurar la pertinencia de la educación superior y que la ciudadanía pueda participar en los procesos continuos de mejora.

En síntesis, puede decirse que el auge de la RSU en América Latina ha tendido hacia procesos legislativos que abogan por una mayor implicación de los grupos de interés en todos los procesos de las misiones de las IES, formando parte de los sistemas de evaluación; lo cual por una parte requiere de una participación activa y efectiva, y por otra garantizar que dicha participación esté abierta no solamente a partes interesadas que se benefician de las IES sino a la sociedad en general y, en particular, a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

Esta tendencia en América Latina se confronta con el hecho por el cual en la actual lógica marcada por la influencia de actores globales en la orientación de formación e investigación, el impulso en la región a fortalecer universidades denominadas de “clase mundial” puede repercutir en un abandono de su atención en el ámbito local, al deber contar con los mejores científicos, docentes y estudiantes para despuntar como centros de conocimiento, atendiendo como objeto de investigación a temáticas internacionales que permitan su publicación en revistas internacionales que mejore sus clasificaciones en rankings (Grau, Goddard, Hall, Hazelkorn y Tandon, 2017). No obstante, el hecho diferencial en países de la región de legislar la responsabilidad social de las IES, obligando a fomentar una participación efectiva de los grupos de interés en lo que afecta a la validación y evaluación de sus misiones, supone un espacio en el que se truncaría el modelo de oferta–demanda en la formación e investigación, sin conexión con las necesidades de la población local. Esta visión latinoamericana promueve desarrollar un modelo colaborativo que redefina qué aportan a la sociedad en base al diálogo.

La responsabilidad social de una educación superior para el bien común

La UNESCO (2015: 85) refiere a los bienes comunes “como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas”. Se considera a la educación superior como tal debido a que la exclusión en su acceso limita las posibilidades de desarrollo personal y profesional, y no solo su acceso sino a una educación superior de calidad, debido a las grandes diferencias que se dan entre acceder a IES que no tienen unos estándares adecuados (Marginson, 2016). El no tener acceso a una educación superior imposibilita un pleno desarrollo y limita no solamente la igualdad de oportunidades y la realización de derechos básicos, sino que excluye de los procesos de toma de decisiones sobre otros derechos al no estar cualificados quienes no tengan el reconocimiento de títulos de educación superior, para participar en los debates políticos o económicos que les afectan directamente.

La propuesta de comprender a la educación superior como bien común se da en el contexto mercantilista de entender la educación como un producto con unos costes, que no solamente se comercializa a estudiantes considerados clientes, sino que estos, una vez formados, se convierten en el producto que ofrecer a empresas con el sello de la institución formadora. La oportunidad de considerar que la educación superior debe ser un bien común irrumpe en el debate de si debe ser un bien público o se opera mejor como bien privado. En este caso prevalece en el sector privado el deber anteponer la rentabilidad en la prestación del servicio, mientras que en su comprensión como bien público, la gestión de la educación ha incurrido en lo que Jensen y Mecklin (1976) denominaron “problema de agencia”, consistente en que los administradores de un bien pueden priorizar sus intereses personales o corporativos por sobre la finalidad de la organización, lo que traducen Suárez y Muñoz (2016) en que “la competencia por el trabajo y por los recursos, así como el egoísmo, se han colocado en el seno de la cultura universitaria” (p. 16).

Ante esta deriva, que ya no es reciente, Dorn (2017) alerta de cómo la instrumentalización de la educación como vía hacia el éxito individual se ha convertido en la primera razón de cursar estudios en los Estados Unidos y se interpreta como una inversión que debe tener un retorno en ingresos económicos. Al igual que en los tiempos previos a la Reforma del 1918, las universidades estaban

reservadas solo para las élites, en la sociedad actual producto de dos revoluciones industriales han perpetrado que impere la lógica de consumo, las IES como organizaciones de su tiempo se ven afectadas por las dinámicas socioeconómicas de un mercado global diseñado con participación de las propias universidades que “han desarrollado las teorías y propuestas que inducen a los individuos y a las instituciones —incluidas las de investigación y de educación superior— a normar sus comportamientos por los valores del mercado”. (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016, p. 17). Se precisan voces desde la sociedad que antepongan los intereses comunes en América Latina, como tierra fértil y rica en recursos naturales ha iniciado el S. XXI con un nuevo recurso, el de la generación más preparada acorde a los tiempos actuales. No obstante, el mejor acceso a la educación superior de todas las épocas, no necesariamente implica que sea la más cualificada para afrontar los enormes retos sociales que arrastra el continente.

Esta situación se explica en parte debido a la atomización del conocimiento desde las IES, como explican Felber y Hagelberg (2017) representantes del movimiento de una economía para el bien común; el formar a personas especializadas en ámbitos determinados, pero desatendiendo una comprensión global de la sociedad y cómo contribuir colectivamente al desarrollo social. Esta especialización del conocimiento ha causado que ante la ausencia de un organismo que velara por el bien común, el crecimiento de las IES no ha atendido a transmitir y contribuir a un conocimiento universal, sino a proporcionar diferentes servicios / productos a diferentes grupos de interés (estudiantes, organismos estatales, sistemas de rankings) sin un denominador o sentido común que de unidad o funcionalidad social.

Si bien con tensiones, el equilibrio de considerar la educación superior como un bien público o un bien privado se ha mantenido conforme al supuesto por el cual la prestación del servicio ha contribuido a un cambio en el acceso a posiciones laborales cualificadas. Indudablemente así ha sido, no obstante, el proceso parece haberse fundamentado en la creencia de que el empleo cualificado, y bien remunerado respecto al no cualificado, es un recurso inagotable que justifica que el Estado podía destinar ingentes recursos a facilitar la educación y para la ciudadanía el pago o copago de una educación superior, pública o privada, ofrece ciertas garantías de retorno de inversión. Si en los albores de la Tercera Revolución Industrial esta situación no responde a la realidad (Yamada, 2015);

en la citada Cuarta Revolución Industrial tenderá a problematizarse el trabajo e imperará investigar en qué formarse, y definitivamente afectará la existencia de numerosas IES.

La comprensión de la educación superior como bien común implica un cambio en la concepción de las IES y reformar las finalidades que persiguen la generación y divulgación del conocimiento, al abrirse el espacio de lo virtual y digital, en el cual residen conocimientos. En dar este paso cobra relevancia un actor silente que compone la sociedad; son las personas beneficiarias, directa o indirectamente, del conocimiento generado y transmitido por las IES en el territorio. Los llamados grupos de interés, a los cuales refieren las legislaciones que han incorporado la responsabilidad social en la educación superior, y que implica considerar a la sociedad como un actor más a participar en la evaluación y acreditación de sus misiones. La necesidad de proponer una reforma universitaria en el 2018 no es tanto que en el seno de las IES deba darse un cambio, sino que la sociedad debe implicarse y posicionarse sobre qué educación superior quiere y cómo esta debe ser decisiva en continuar mejorando las condiciones de vida.

Por ende, la RSU en América Latina no es cómo la universidad se justifica o genera estrategias de participación, sino cómo adapta un escenario en el cual la sociedad debe involucrarse en la gobernanza y en uno de los principales problemas a corto plazo, el modelo de financiación que garantiza su funcionamiento. Entramos en el dilema del huevo y la gallina, ¿deben las IES buscar a los grupos de interés para lograr su participación, o debe la sociedad presentar dicha exigencia y primar a las IES que generen espacios en los que interactuar? Y ante la continua referencia a los “grupos de interés”, ¿interesa a la sociedad latinoamericana la educación superior, más allá de su uso funcional para acceder a oportunidades de progreso individual?

La sociedad y su lugar en la universidad: la emergencia de una nueva reforma

La relación de las IES con la sociedad puede revisarse desde la teoría de los grupos de interés enlazada al bien común (Argandoña, 1998; Retolaza, SanJose y Aguado, 2016), desde cuya perspectiva se subraya la importancia de no trabajar solamente con aquellas instituciones o personas que resultan de interés para la organización, sino involucrar a la sociedad y ser copartícipes de los bienes que se generan. No obstante, si desde la perspectiva organizacional las relaciones con los

grupos de interés ha consolidado su importancia en los últimos 30 años, desde las IES, atendiendo a la literatura científica, no se ha dado una labor exhaustiva en reconocer y conocer a sus grupos de interés (Benneworth & Jongbloed, 2010; Gaete Quezada, 2015; Labanauskis & Ginevičius, 2017; Stankevičienė & Vaičiukevičiūtė, 2016), si bien se ha detectado con relación a los grupos de interés internos (Leisyte, Westerheijden, Epping, Faber & de Weert, 2013) y asociado a procesos de calidad o para asegurar financiación (Kettunen, 2015).

En este sentido, desde las IES se han priorizado esquemas de relaciones con los grupos de interés que garantizan su financiación y acreditación, más allá de elaborar mapeos de necesidades sociales y afianzar una relación de interacción con el territorio. Desde las IES que dependen de financiación pública, en mayor o menor medida, podría esperarse mayor interés en beneficiar a sociedades en las cuales están presentes, más allá de estrategias de mercadeo por llegar al público objetivo que permitan mantener su funcionamiento como captar estudiantes; o bien, podría esperarse un mayor esfuerzo en materia de transparencia mediante reportes e indicadores estandarizados que ofrezcan información sobre qué aportan en su espacio territorial. Desde un punto de vista básico, una revisión a webs de IES en América Latina, extensible a nivel global, más allá de su oferta formativa por lo general no permite acceder a información para quien no tenga interés en concreto en una formación académica, no aportan datos reveladores de su función social. Esta situación lleva a intuir un alejamiento a relacionarse con la sociedad, que otorgue a las IES legitimidad y razón de ser debido a su dependencia financiera con la propia sociedad.

Las IES tienen un rol social y de generación de conocimiento indudable, son decisivas en el desarrollo de avances científico-tecnológicos y su aporte puede ser evaluado, pero nunca medido en la magnitud que corresponde en América Latina a proporcionar acceso a educación superior a millones de personas en un breve período de tiempo. Sin embargo, en el contexto de la denominada cuarta revolución industrial, parte de los avances científicos del siglo XXI no se dan solamente, ni propiamente en el seno de las IES, si bien se da en otras organizaciones en gran parte por quienes se han formado en ellas. La UNESCO (2015) plasma esta dualidad sobre el conocimiento que se genera en la sociedad y la educación formal, señalando que no pueden estar separadas la gobernanza de la educación de la gobernanza del conocimiento; se ha producido un progresivo distanciamiento a medida en que las IES, atrapadas en la lógica de indicadores

y rankings, han limitado con la sociedad las relaciones estrictamente necesarias para centrarse en parámetros que las evalúan. Situación que Tsui (2015) subraya, desvirtúa la labor científica hacia la sociedad, y esta reacciona creando otras organizaciones que asumen invertir y competir por financiación para investigación y generar nuevas formas de adquisición y certificación de competencias alternativas a las IES, en las cuales han adquirido el conocimiento que usan al margen de las mismas, o en competencia.

Hazelkorn (2017) en reflexión acerca del contrato social entre el Estado y las IES que supone financiar la educación superior, considerando que en el momento actual debe ser revisado si las instituciones se involucran significativamente en las necesidades sociales; en América Latina conviven múltiples formas de gobernanza, entre las referidas que han adoptado en su legislación la responsabilidad social y otras que priman trato de favor al sector privado con fondos públicos, sin demandar mayor implicación. Los sistemas de gobernanza se están adaptando a las situaciones de cambio y aún es pronto para saber cuáles serán más efectivos (Brunner y Pedraja, 2017), si bien ante la magnitud de IES existentes, su pervivencia parece llegar a un punto en el cual ante los recortes y competición por la financiación deba recurrirse a una mayor implicación de los diversos grupos de interés para legitimarse.

No obstante, sin un cambio en el que solamente sean percibidas de forma instrumental, en la medida que la sociedad no percibe una relevancia social de las IES más allá de brindar formación como harán otras organizaciones, *de facto* se pierde legitimidad para mantener una financiación pública o privada cuando no se ha sabido explicar qué está aportando, no solo para los grupos de interés directamente beneficiados sino para la sociedad en sus diferentes estructuras organizacionales.

La comunidad universitaria expandida. Propuesta para la discusión

En síntesis, la exposición realizada señala cómo las IES en América Latina han superado una brecha de acceso a la educación superior, brindando una amplia gama de oferta académica, con una evolución loable en su preocupación social y consideración desde la Reforma de Córdoba por proyectarse más allá de su fuero interno. Las legislaciones de Brasil, Perú y Ecuador, junto a las iniciativas nacionales de Chile y México con Omersu; e internacionales como la red Ausjal y URSULA, así como el apoyo de la UNESCO con el Instituto de Educación Superior de Amé-

rica Latina y el Caribe que alberga a ORSALC, son unas de tantas de miles de iniciativas y experiencias implicadas en llevar a las IES a trabajar por y para la comunidad. La falta de una sistematización de experiencias obedece más bien a una adaptación de los sistemas de educación superior regional a estándares externos a la región, como son los rankings, en los cuales el factor principal de evaluación no está en su aporte específico a las necesidades de la población local, sino al global (Grau *et al.*, 2017). Por ello, la relación de las IES con el bien común en América Latina se mantiene, por lo general, en una esfera complementaria a la sociedad cuando por derecho y *de facto* el conocimiento está en el centro de la evolución social y avanza inexorable por otros conductos para su transmisión. Así como se inspiró en su momento de las tendencias internacionales para mejorar, también ha asumido un capitalismo académico que en todos los ámbitos ha alimentado el individualismo en detrimento del bien común, si bien las referidas reformas legislativas socialmente responsables parecen dar paso a lo que algunos autores internacionales refieren como retos en el liderazgo hacia una universidad cívica (Goddard, Hazelkorn, Kempton & Vallance, 2016).

Siguiendo el rumbo actual, atendiendo a los datos de la OECD (2016), aún las IES en América Latina tienen margen de crecimiento y siguen la senda de la competencia global. No obstante, este sistema competitivo podría haber iniciado un proceso de implosión, por una parte, ante la imposibilidad de una gran mayoría de responder a las exigencias de calidad de actores externos que influyen en las agencias de acreditación, y por otra parte en un cambio de tendencia en la oferta formativa que conlleva la cuarta revolución industrial, que permitirá certificar adquisición de competencias por otros medios y por canales virtuales. Ante el centenario de la Reforma, este artículo propone para la discusión unas pautas para el pacto social, que redefina el sistema de educación superior.

Si en el 1918 provocó la institucionalización de la tercera misión como extensión, cien años después ya no solamente unos privilegiados tienen acceso a la educación superior, sino miles de personas han accedido y completado estudios. El acceso a la información y las posibilidades de la Cuarta Revolución Industrial pueden ser usadas para solapar culturas ante el magma globalizador o permitir a las culturas expresarse e interactuar desde lo local a lo global. El paso principal, habida cuenta del contexto descrito, pasa por repensar al estudiante no como un cliente para el sector privado, y un indicador para el sector público, sino como un potencial aliado. Las IES ya no solamente deben proyectarse sino tienen la

posibilidad de asociarse con la sociedad para cocrear y diseñar nuevos escenarios de generación de conocimiento; partiendo de la propia relación con egresados a los cuales una vez finalizados los estudios se da una desconexión justo en el momento en que ponen en práctica su conocimiento y pueden reportar aprendizajes prácticos en la sociedad que nutran sobremanera los aportados en el aula.

La reforma emergente de la educación superior en América Latina en el 2018 se debe entender por concebir la educación superior desde una comunidad universitaria expandida, en la cual la sociedad debe ser considerada por pura responsabilidad social y en la cual la tecnología permite facilitar una interacción constante con los grupos de interés (Hasan, Rahman & Saeed, 2015). La gestión de la generación de conocimiento puede resultar, desde un derivado de los procedimientos mercantilistas, en la denominada cocreación (Chemi & Krogh, 2017; Murcia Peña, Vargas García & Jaramillo Ocampo, 2012) que permita a los grupos de interés sentir que las IES son los espacios en los que se pueden reportar aprendizajes, expresar necesidades y trabajar colaborativamente en soluciones por el bien común, en el cual se deberá participar para definirlo.

Este concepto es el que resulta clave; la comunidad universitaria expandida no es aquella en la que las IES se proyectan. Deviene de una transición de comprender a estudiantes como privilegiados, que tras un intervalo en el cual se les ha podido considerar clientes, sean considerados como parte de la Academia y que para que se dé paso a esta situación deben establecerse sinergias constantes. Ribes-Giner, Perelló-Marín y Pantoja Díaz (2017), revisando experiencias de cocreación, apuntan a los modelos que desde la fase de pregrado pueden permear en esa nueva cultura de evolucionar la academia juntamente con la integración del conocimiento que aportan estudiantes. Dados estos procesos, extensivos a la comunidad por medio de metodologías de investigación y acción participativa, las IES empoderarán y se empoderarán de una sociedad multicultural que aporte a la construcción social de un espacio regional que no tiene motivos para sentirse lejana de los estándares que evalúan los rankings internacionales, sino que debe medirse conforme ha evolucionado siendo una tierra proveedora de recursos durante demasiados años. La educación superior se ha desarrollado y masificado, es momento de ponerse al servicio de una sociedad que deberá reinventar otras instituciones si no se dan las circunstancias en una reforma integral a la educación superior. El reto está presente, esperemos que las IES no queden ausentes y la nueva reforma, heredera del 1918 cocree el nuevo escenario.

Referencias

- Acevedo, A. (2010). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio* (36), 1-14.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives in higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Argandoña, A. (1998), The Stakeholder Theory and the Common Good, *Journal of Business Ethics*, 17, 1093-1102.
- Appel, S.; Rubaii, N.; Líppez-De Castro, S. y Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 21, Number 2, p. 7 - 36.
- Aponte Hernández, E. (2015), *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe*, Puerto Rico: UNESCO-IE-SALC.
- Avilés-Palacios, C.; Moyano-Santiago, M.A. y Santos-de-León, N.J. (2017). University Social Responsibility and the ISO 26000:2010 standard. Case study of the Universidad Politécnica de Madrid (Spain). *European and accounting and management review*, vol. 3, 2, 75-97.
- Benneworth, P. and Jongbloed, V. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59 (5), 567-588
- Brasil, Presidência da República (2004a), “Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”, *Diário Oficial da União*, n.72, Seção 1, p.3-4. Brasília DF.
- Brasil, Ministério da Educação (2014), *Instrumento de avaliação institucional externa. Subsídios os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)*, Brasília DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA.

- Brunner, J. J. y Pedraja, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería*, vol. 25 N° 1, 2-4.
- Chemi, T. & Krogh, L. (Eds.) (2017). *Co-creation in Higher Education: Students and Educators preparing creatively and collaboratively to the challenges of the future*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior [CEAACES]. (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Dirección de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito (Ecuador).
- Dorn, C. (2017). *For the common good: a new history of higher education in America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Enders, J. (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4), 176, p. 83-109.
- Felber, C. y Hagelberg, G. (2017). *The Economy for Common Good. A Workable, Transformative Ethics-Based Alternative*. Washington: The next system project.
- Gaete Quezada, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-29.
- García Herrera, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 79-96. doi:<https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51275>
- Goddard, J.; Hazelkorn, E.; Kempton, L. & Vallance, P. (2016) Why the civic university? In J. Goddard, E. Hazelkorn, P. Kempton and P. Vallance (eds) (2016b). *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*, 3-15. Cheltenham: Edward Elgar.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (Eds.). (2017). *Higher education in the world: Vol. 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*. Girona, España: Global University Network for Innovation.

- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). The geopolitics of research in teaching and learning in the university in Latin America. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 4-18,
- Hasan, N., Rahman, A. A., & Saeed, F. (2015). Motivations for Value Co-creation in Higher Education Institutions Using Online Platforms: Case of Idea Bank. *Journal Teknologi*, 73(2), 61-66.
- Hazelkorn, E. (2017). Is the Public Good Role of Higher Education Under Attack? *International Higher Education*, 91, 2-3.
- Herrera Llamas, J. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13 (1), 8-17.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288
- Jules, T. (2017). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution Gated, Regulated and Governed*. Reino Unido: Emerald.
- Labanauskis, R. & Ginevičius, R. (2017). Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Engineering Management in Production and Services*, 9(3), pp. 63-75.
- Leisyte, L., Westerheijden, D. F., Epping, E., Faber, M., & de Weert, E. (2013). *Stakeholders and quality assurance in higher education*. 26th Annual CHER Conference 2013, Lausanne, Switzerland.
- Lozano Ascencio, F. y Gandini, L. (2010). *Migrantes calificados de América Latina y el Caribe ¿Capacidades desaprovechadas?* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.
- Kettunen, J. (2015). *Stakeholder relationships in higher education, Tertiary Education and Management*, 21:1, 56-65,
- Mainardes, E., Alves, H., & Raposo, M. (2013). Identifying stakeholders in a Portuguese university: A case study. *Revista de Educação*, 362, 429-45
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Martí Noguera, J.J.; Arango, E. y Moncayo, J. E. (2015), *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Martí Noguera, J. J.; Calderón, A. I. y Fernández Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.
- Martí Noguera, J. J., Gaete Quezada, R., Puerta-Lopera, I. C. y Martí-Vilar, M. (2013), “Responsabilidade Social Universitária: um olhar da realidade ibero-americana”, en *Revista ABMES de Responsabilidade Social*, año 6, núm. 6, pp. 35-41.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, Ó. H. y Moncayo Quevedo, J. E. (2014). Reflexión sobre los discursos en Educación Superior desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, 43(172), 33-55.
- McCowan (2016) Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework, *Higher Education*, 75, 505-523.
- Murcia Peña, N., Vargas García, D., & Jaramillo Ocampo, D. (2012). Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, 35, 99 - 114.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*. OECD Publishing, Paris.
- Perú (2014). Ley 30220. Ley universitaria. *El Peruano Diario Oficial*, Año XXXI, N° 12914. Lima, pp. 527211 – 527233.
- Perú (2015). Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *El Peruano Diario Oficial*. Lima, pp. 562355- 562364.
- Retolaza, J. L., SanJose, L. and Aguado, R. (2016) The role of shapeholders as a link between a firm and nonstakeholders: the pursuit of an economy for the common good based on stakeholder theory. En Crowther, D. y Seifi, S. *Corporate Responsibility and Stakeholding. Developments in Corporate Governance and Responsibility*. Emerald, Bingley, UK, pp. 3148
- Ribes-Giner, G. Perelló-Marín, M. R., Pantoja Díaz, O. (2017) Revisión sistemática de literatura de las variables clave del proceso de co-creación en las instituciones de educación superior. *TEC Empresarial*; Vol. 11, Núm. 3. 41-53

- Rubio Mayoral, J. L. (2006). Desarrollo económico y educación. Indicios históricos en las primeras “revoluciones industriales”. *Educación XXI*, 9, 35-55.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Autor, Lima.
- Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond. *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://goo.gl/pbP3j5> [Accedido Abril 2017]
- Stankevičienė, J., & Vaiciukevičiūtė, A. (2016). Value creation for stakeholders in higher education management. *Ekonomika a Management*, 19(1), 17-32.
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*. vol. XLV (4), núm. 180, pp. 1- 22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Tünnennann Bernheim, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*. 9, 1, 103-127
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Autor.
- Universia (2014). Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas [III Encuentro Internacional de Rectores Universia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 14.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117.
- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. New York, Routledge.
- Yamada, G. A. (2015). The Boom in University Graduates and the Risk of Underemployment. *IZA World of Labor*, (165). DOI: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.165>

La responsabilidad social en universidades latinoamericanas: un primer acercamiento

Colección CHES 2018

MIRNA ETHEL ZAVALA ROBLES

Introducción

El tema de la responsabilidad social universitaria es innovador y estratégico, a través del cual se puede generar un compromiso de todos para construir una mejor sociedad, pero al mismo tiempo es un campo en donde existe muy poca investigación en lo que respecta a la gestión y evaluación de las acciones socialmente responsables.

La responsabilidad social universitaria entendida como un sistema de gestión integral exige realizar una autoevaluación que le ayude a estimar tanto sus acciones como sus impactos y con base en esta, se planifiquen e implementen acciones de mejora en sus procesos sustantivos y que dichas acciones puedan brindar una respuesta a las necesidades que demanda el entorno social actual, creando valor en sus actividades teniendo como base la misión, visión y valores institucionales.

Es a partir de un instrumento diseñado por Zavaleta (2013) que se pretende conocer en primera instancia las acciones y sus impactos en todas las funciones sustantivas de la universidad, así como en la gestión de esta, que permita conocer en qué medida dichas acciones están planeadas e implementadas de manera sistémica y sistemática o solo son acciones aisladas.

Objetivos

El objetivo de la investigación es conocer la tendencia que están siguiendo las universidades en la implementación de una gestión socialmente responsables desde sus funciones sustantivas y sus procesos administrativos que aporten al desarrollo social, ambiental y económico de la comunidad, por medio de la aplicación de una encuesta tomando como base un instrumento para determinar el índice de responsabilidad social.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS. UN PRIMER ACERCAMIENTO

Marco contextual

A lo largo de cinco años, el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC) ha construido redes para el desarrollo del tema de la responsabilidad social desde la Academia, a partir de proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales, en favor de grupos en situación de vulnerabilidad.

A lo largo de este tiempo se ha desarrollado un arduo trabajo con universidades, instituciones de educación superior, organismos especializados, empresas e instancias gubernamentales que aportan al desarrollo e implementación de acciones socialmente responsables y que generan un efecto sistémico en el territorio donde se encuentran insertos dichos organismos.

Es a través de un ejercicio de comparación, referenciado por medio de benchmarking entre instituciones y a través de la organización de cinco foros de RSU que se ha logrado compartir experiencias académicas, sociales y culturales exitosas, así como buenas prácticas que han ido enriqueciendo el proceso para generar una cultura de responsabilidad y compromiso social.

A partir de este contexto, se pretende tener un primer acercamiento para evaluar la tendencia que están siguiendo las universidades en la implementación de acciones socialmente responsables a través de la aplicación de un diagnóstico en dichas instituciones.

Marco teórico

Responsabilidad social universitaria

Al igual que sucedió en el mundo empresarial, la aparición y aplicación del concepto de “responsabilidad social” no supuso el inicio de actividades socialmente responsables en la universidad, debido a que algunas instituciones ya tenían en marcha iniciativas relacionadas, sobre todo, con el ámbito medioambiental. La creciente implicación de las universidades en su entorno inmediato ha convertido el compromiso social en uno de los temas estrella de la educación superior del siglo XXI (Domínguez, 2009).

La universidad juega un papel crítico respecto a la responsabilidad social empresarial:

Por una parte, porque es donde se forman los futuros trabajadores y directivos de las empresas. Éstos deben ser conscientes de la importancia que la responsabilidad social tiene para nuestro planeta y para la sociedad. Por otra parte, contribuir a la generación de conocimiento en materia de RSE, la investigación, el estudio y difusión de las mejores prácticas, son también objeto de trabajo de la universidad (Casaldaliga, 2011).

Es por ello que las acciones de responsabilidad social se han convertido en un factor fundamental para las instituciones universitarias siendo de vital importancia conocer la manera en que estas son percibidas por la comunidad.

La responsabilidad social universitaria (RSU) es una corriente presente en los últimos años, a través de la cual se expresa el compromiso social de las universidades al centrarlo en la gestión ética de los procesos institucionales y en los impactos sociales que esta causa, y dándole un enfoque a la extensión más allá del altruismo y la benevolencia. Hoy no solo está ligada a los problemas que enfrenta la sociedad en la cual ellas operan, sino que depende también de la definición que cada una de ellas construya sobre su misión y visión institucional.

Al analizar las definiciones de responsabilidad social universitaria, propuestas por autores como Delpiano, De Ferari y Fernández (2006), Valllaeys (2007) y el Observatorio Regional de Responsabilidad Social de América Latina y el Caribe, ORSALC (2012), se concluye que todos coinciden en que esta es un asunto relacionado con la gestión, pero también con los impactos que la universidad genera en el entorno en donde se desenvuelve, tanto interna como externamente. Es ahí donde se puede observar que la mayoría hace mención a los grupos de interés con los que se relaciona la universidad, y que están interesados en la enseñanza y en los resultados obtenidos, que contribuyan de este modo a alcanzar un mayor equilibrio social. Estos grupos varían dependiendo del tipo de universidad, y Gaete (2012) menciona que de manera general pueden contemplarse los siguientes: estudiantes, docentes/investigadores, colaboradores, empleadores, egresados, proveedores, donantes, padres de familia, competidores, la sociedad, el gobierno, las oenegés y el gobierno universitario.

Modelos de evaluación de la responsabilidad social

Con respecto a los instrumentos para determinar el grado de avance en la gestión de la responsabilidad social universitaria existen muy pocos indicadores de medición, los cuales están basados principalmente en la percepción de las partes

interesadas como son el cuestionario de observación de responsabilidad social universitaria desarrollado por el proyecto Universidad Construye País, que contiene una serie de indicadores correspondientes a las prácticas concretas en las que se verifican la aplicación de valores en los procesos de docencia, investigación, extensión y gestión de la universidad, en el plano personal, el plano social y el plano universitario (Delpiano, De Ferrari, Fernández, 2006); la propuesta de indicadores de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP) que permite medir el progreso de su transformación en una institución socialmente responsable a través de los impactos, el efecto y los productos obtenidos en aspectos como la formación, la investigación, los procesos organizacionales y en el aspecto social; el método de la medición de la percepción de la responsabilidad social en la universidad desarrollado por Vallaey *et al.*, (2009) que contempla la evaluación de percepción de las acciones de responsabilidad social en las dimensiones de: campus responsable, formación profesional y ciudadana responsable, generación y transmisión de conocimientos, y la participación social; el Sistema Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) evalúa la mejora continua en relación a cinco dimensiones o impactos: educativo, cognoscitivo y epistemológico, social, organizacional y ambiental, con base en la existencia de las acciones realizadas por la universidad y la apreciación que tienen los miembros de la comunidad universitaria de su gestión; el modelo de evaluación de la responsabilidad social en la Universidad de Cádiz, que consiste en una guía para la elaboración de memorias de responsabilidad que contemplan indicadores económicos, formativos, organizacionales, sociales y ambientales (Larrán, 2011).

Finalmente, el Instrumento para determinar el índice de responsabilidad social en las universidades (IRSU), desarrollado por Zavaleta (2013), el cual será descrito de forma íntegra, ya que será la base para esta investigación.

Dicho instrumento está conformado por un conjunto de indicadores, definidos con base en la gestión y en los impactos que genera la institución, los cuales son evaluados a través de evidencias que muestren el compromiso que tienen las universidades en el cumplimiento de sus acciones de responsabilidad social basadas en su misión, su visión, valores y sus planes de desarrollo.

Los ámbitos a evaluar fueron definidos con base en los procesos sustantivos de la universidad, las acciones de gestión que ésta realiza, tomando en cuenta los impactos que genera y son:

1. Gestión de la formación
2. Gestión de la investigación
3. Gestión social
4. Gestión organizacional
5. Gestión ambiental
6. Gestión ética

En cada ámbito se definieron indicadores y criterios que a continuación se describen:

Gestión de la formación: atendiendo a su función formativa, la universidad debe responder a las necesidades externas y ajustarse al contexto, enfocándose no solo a preparar a profesionistas altamente calificados para desarrollar una función laboral, sino tener un amplio perfil para formar personas íntegras que apoyen el desarrollo y la transformación de la sociedad. Para lograr esto, es necesario contemplar en esta gestión aspectos como:

- **Los contenidos curriculares y su relación con la sociedad:** definidos, no solo desde la valoración académica, sino desde la interrelación con los actores sociales, con quienes los estudiantes tendrán que ejercer su profesión.
- **Interdisciplinariedad:** para proponer soluciones integrales a los problemas sociales, culturales y profesionales.
- **Evaluación del proceso formativo:** dando seguimiento a los estudiantes a lo largo de su estancia en la universidad, a través de indicadores como la tasa de abandono y sus causas, la eficiencia terminal, los índices de reprobación y los factores que afectan estos índices.
- **Vínculo con los egresados:** logrando un acercamiento y comunicación con estos, para conocer su situación laboral y desempeño profesional y de esta manera poder evaluar la pertinencia de los procesos formativos para que respondan de manera innovadora y propositiva a las transformaciones que está sufriendo la sociedad.
- **Calidad en la formación:** para asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos, las capacidades y las destrezas necesarias para lograr un desarrollo profesional adecuado a las demandas de la sociedad.

Gestión de la investigación: la universidad tiene que gestionar el proceso de investigación a través de acciones que desarrollen proyectos que den respuestas a los problemas económicos, ambientales y sociales en su entorno, por medio del acercamiento a las necesidades y a sus actores principales. Los principales factores en este proceso son:

- **Líneas de investigación pertinentes:** para desarrollar investigaciones originales que permiten elevar el nivel de vida e impulsar el desarrollo del entorno.
- **Impacto de las investigaciones:** realizando evaluaciones de los beneficios que se pueden proporcionar en la comunidad en donde se realiza la intervención de proyectos de tipo económico, social y ambiental.
- **Interdisciplinariedad e interinstitucionalidad:** con el objetivo de contar con varios enfoques alrededor del mismo tema, a través del trabajo entre las diversas disciplinas y de redes de investigación entre escuelas, facultades, universidades, organismos y empresas.
- **Ética en la investigación:** determinando los principios sobre los cuales se desarrollen los procedimientos de investigación para asegurar el bienestar del investigador y de las personas o grupos que se están estudiando.

Gestión social: la vinculación en las universidades es una función sustantiva e integradora que contribuye a mantener vínculos entre el entorno, la docencia y la investigación, con el objetivo de formar profesionistas que contribuyan al desarrollo y transformación de la sociedad a través de la inserción de estos en las problemáticas sociales en escenarios reales y proponiendo soluciones efectivas. Esta gestión deberá evaluar elementos como:

- **Desarrollo de proyectos sociales:** enfocados a resolver problemas y a satisfacer las necesidades básicas de la persona como salud, educación, empleo, vivienda y seguridad, aunado al logro del desarrollo de las personas y su entorno.
- **Transferencia de conocimientos:** los cuales deben ser pertinentes y útiles a grupos de la sociedad en circunstancias de necesidad. Esta transferencia de conocimientos se presenta en ambas direcciones, hacia la comunidad, quien tendrá cubiertas sus necesidades, y hacia los estudiantes, quienes desarrollarán habilidades y competencias necesarias para su formación integral.
- **Trabajo participativo con actores externos:** para llevar a cabo el desarrollo de proyectos sociales que tengan impacto en las comunidades, por medio de alianzas con la sociedad civil, el gobierno y las empresas.

- **Voluntariado:** una forma de solidaridad organizada que se compromete de manera altruista a transformar la situación de un grupo que vive en condiciones de desventaja social.
- **Recursos:** para el desarrollo e implementación de proyectos sociales en las comunidades, por medio del apoyo de los conocimientos de sus docentes y estudiantes, el tiempo de sus voluntarios y apoyos económicos.

Gestión organizacional: La gestión organizacional dentro de la universidad, enfocada con la visión de responsabilidad social, crea internamente un ambiente de trabajo favorable, estimulante, seguro, creativo y de respeto que propicia el desarrollo humano y profesional, para alcanzar una mejor calidad de vida. Esta gestión logra que se genere una mayor eficiencia, responsabilidad individual, un balance entre la vida laboral y personal, así como un sentido de congruencia con los principios, valores y políticas de la organización. Los aspectos a considerar son:

- **Clima organizacional:** mediante el análisis del comportamiento de los colaboradores como resultado de la percepción que estos tienen de los procesos organizacionales, tales como el tipo de dirección, el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, los incentivos, la seguridad laboral y el desarrollo.
- **Trabajo decente:** a través del desarrollo de políticas y procedimientos y la implementación de acciones para ofrecer oportunidades de trabajo que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo, protección social para las familias e igualdad de oportunidades.
- **Capacitación y desarrollo:** definido a través de políticas y procesos, considerando la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el mejor desempeño de todos los colaboradores.
- **Relación con los proveedores:** estableciendo una relación de ganar-ganar, donde la universidad brinde apoyo para su desarrollo a través de acciones de empoderamiento.
- **Inclusión social:** favoreciendo la inclusión de personas con capacidades diferentes, de grupos vulnerables, tanto de colaboradores como estudiantes, a través del establecimiento de políticas que regulen dicha acción y la infraestructura necesaria.

Gestión ambiental: La universidad debe considerar los factores ambientales como un elemento importante en su toma de decisiones y comprometerse con el cuidado y la preservación de su entorno ambiental a través de los siguientes aspectos:

- **Gestión de recursos:** por medio de la implementación de programas de uso eficiente de recursos, así como la implementación de tecnologías verdes, para disminuir su impacto.
- **Gestión de contaminantes:** aun cuando sabemos que la universidad no es una industria, es importante considerar la calidad y cantidad de contaminantes que se generan como parte de sus operaciones, principalmente de aguas residuales, residuos sólidos urbanos, residuos peligrosos y la contaminación atmosférica generada por los automóviles, así como las acciones de reducción y reciclaje que se implementan para minimizar dicha generación.
- **Educación ambiental:** la universidad juega un papel muy importante, ya que a partir de esta acción se proporciona a las personas el conocimiento necesario para comprender los problemas ambientales, las habilidades para resolverlos, y lo más importante, crear una cultura del cuidado y conservación del medio ambiente, tanto de manera formal, incluida en los mapas curriculares de los programas académicos, como de manera informal, a través de cursos, diplomados y talleres que se ofrecen a estudiantes y a la comunidad.

Gestión ética: indiscutiblemente la formación ética es primordial en las universidades, ya que permite desarrollar aptitudes y actitudes en los estudiantes que se extenderán a su vida profesional. Además, en cuanto a la relación de esta con los procesos de gestión, es necesario impulsar una actuación ética, por medio de normas que permitan guiar la conducta de la institución con respecto a las personas, la sociedad y el entorno. Los aspectos importantes a considerar en esta gestión son:

- **Compromiso con la responsabilidad social:** a partir del cual promueva hacia sus grupos de interés, un comportamiento alineado a su filosofía, misión y visión y su cumplimiento a través de un código de conducta que involucre a todos estos grupos.
- **Rendición de cuentas:** La universidad tiene el compromiso para con la sociedad de comunicar su desempeño ético, social, ambiental y económico, de manera transparente que permita además tomar acciones para una mejora continua.
- **Relación con los grupos de interés:** generando compromisos que se extienden a todas las actividades de la universidad, relacionados con el comportamiento socialmente responsable de esta y dirigidos tanto a los miembros de la comunidad universitaria como a la sociedad.

La evaluación está basada en una serie de 108 preguntas simples que deben contestarse en dos fases. En la primera fase solo se menciona si se hace la acción señalada y contiene las siguientes opciones de respuestas:

- a) No.
- b) En proceso de implementación (cuando la universidad está en proceso de llevar a cabo acciones definidas).
- c) Sí.

La segunda parte contempla la presentación de evidencias que sustenten las respuestas anteriores, las cuales tendrán una ponderación de acuerdo al tipo de documento presentado y que pueden ser: políticas, reglamentos, convenios, contratos, manuales, procedimientos, planes, acreditaciones, certificaciones, reconocimientos de terceros y reportes públicos, auditados o no auditados.

Metodología

Este ejercicio intenta tener un primer acercamiento con respecto a las acciones que están realizando las universidades y se eligieron 54 criterios de los 108 del instrumento de Zavaleta (2013), donde solo se aplicará la primera etapa del cuestionario, con lo que se busca conocer si se están o no realizando las acciones señaladas o se encuentran en proceso de implementación.

La encuesta aplicada contiene 13 criterios de gestión de la formación, 7 de gestión de la investigación, 8 de gestión social, 13 de gestión organizacional, 6 de gestión ambiental y 6 en la gestión ética.

Se aplicó la encuesta auto administrada de forma electrónica a las universidades que se encuentran adheridas al Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe.

Se realizó la convocatoria a los miembros del ORSALC que se encuentran registrados y al ser una encuesta con cupo limitado debido a la restricción del software utilizado, solo se contemplaron a las primeras 60 que se inscribieron, incluyendo tanto universidades como institutos que han estado trabajando con dicho organismo y que han tenido una participación continua en ejercicios de benchmarking, cursos y foros.

Presentación de resultados

La encuesta fue aplicada a 35 universidades que asistieron, de las 60 convocadas, provenientes de países como: Colombia, Paraguay, Brasil, Chile, Argentina, Perú, El Salvador, República Dominicana, México, España, Italia y Bélgica.

De dichas universidades el 58 % son públicas y 42 % privadas, donde el 12 % de ellas tiene menos de 3000 estudiantes; el 40 % entre 3000 y 5000; el 38 % entre 5000 y 10,000 y el 10 % más de 10,000.

El 25 % de las universidades tienen menos de 20 años de fundadas; el 35 % tienen entre 20 y 40 años y el 40 % tienen más de 40 años.

Se ofertan licenciaturas y postgrados en las diversas áreas del conocimiento, tanto en modalidad escolarizada, semiescolarizada y online.

Los resultados de la encuesta se presentan a continuación, desarrollándolos con base en los ámbitos definidos:

Gestión de la formación

Dentro del primer indicador que se enfoca a los contenidos curriculares y su relación con la sociedad se observó que el 71 % de las universidades ofrece planes de estudio, considerando las demandas y necesidades sociales, económicas y ambientales que la sociedad requiere; el 25 % se encuentra en proceso de implementar esta práctica y el 5 % no la tiene contemplada. El 86 % de las universidades cuentan con un modelo educativo integral que contempla aspectos humanistas, profesionales, culturales y ambientales. Asimismo, el 59 % trabaja con modelos de competencias y un 26 % está en proceso de implementarlo para dar respuesta a las necesidades actuales. El 62 % de las instituciones cuenta con asignaturas curriculares que promueven experiencias prácticas de responsabilidad social, a partir de las cuales se fomenta el desarrollo de grupos menos favorecidos, las cuales se realizan a través de un trabajo interdisciplinario, y un 28 % está implementando estas prácticas.

Con respecto a la evaluación del proceso formativo, el 86 % cuenta con un mecanismo que les permite evaluar el rendimiento del proceso formativo de sus estudiantes, a través de la eficiencia terminal, el índice de reprobación y tasas de abandono; el 10 % se encuentra trabajando en implementar algún sistema de control de estos factores. Asimismo, el 76 % de dichas universidades cuenta con programas para aumentar la eficiencia terminal.

El 52 % cuenta con un programa de vinculación con sus egresados, el 76 % de ellas ayuda a sus egresados a insertarse al mercado laboral y el 19 % aún está en proceso de implementar programas para apoyarlos en su inserción.

El 89 % participa en procesos de evaluación de la calidad educativa a través de diversos organismos externos tanto nacionales como internacionales, el

84 % evalúa los servicios que ofrece en el aspecto educativo, administrativo y de servicios de apoyo que ayuden a la formación adecuada de dichos estudiantes y el 68 % evalúa a sus docentes con el objetivo de hacer propuestas de mejora.

a) **Gestión de la investigación**

El 65 % de las Universidades tiene definidas líneas de investigación que ayuden en la resolución de problemas sociales (hambre, educación y salud) para el desarrollo de grupos más desfavorecidos y el 30 % está en proceso de definirlos. El 75 % de las universidades han definido principios éticos que rigen estas investigaciones y trabajan de manera interdisciplinaria e interinstitucional, desarrollando proyectos que ayudan a la detección y solución de problemas sociales y ambientales.

El 60 % de las universidades cuenta con sistemas de evaluación del impacto que tienen las investigaciones, el 90 % de las universidades hace públicos los avances y resultados de las investigaciones que realiza en congresos, publicaciones y cátedras y el 70 % incentiva y premia las investigaciones que apoyan el desarrollo social, local y regional.

b) **Gestión social**

En el área de proyectos sociales, el 85 % de las universidades mantiene sistemas para identificar, monitorear y apoyar acciones para el desarrollo social, ambiental y económico, respetando las particularidades de la comunidad respecto a sus costumbres y creencias, en donde el 75 % lleva a cabo una evaluación del impacto de dichas acciones definiendo beneficiarios, inversiones y aprendizajes.

El 90 % de las universidades aplica estas acciones en la comunidad en la que está inserta, donde el 70 % apoya la realización y mejora de programas de desarrollo de habilidades por medio de programas centrados en grupos desfavorecidos y el 55 % apoya al desarrollo de emprendedores en grupos comunitarios, usualmente excluidos.

Con respecto a acciones de voluntariado, el 45 % de las universidades tiene programas establecidos acordes a su quehacer, en donde se involucran los estudiantes y docentes y un 45 % está en procesos de implementar su programa.

El 45 % tiene un programa de servicio social comunitario que trabaja programas para la resolución de problemas sociales (educación, salud, hambre,

problemas ambientales) en su zona de influencia, contra un 35 % que está en proceso de implementación y un 20 % que no lo contempla. En este aspecto, el 65 % destina presupuesto para estos proyectos y el 15 % se encuentra implementándolo.

c) **Gestión organizacional**

En el aspecto de las acciones enfocadas al trabajo decente, el 90 % de las universidades cuenta con un proceso de gestión del talento que contempla la igualdad de condiciones en cuanto a género, edad, condición social y origen étnico; el 85 % de la universidad promueve la equidad de género para lograr una representación equilibrada de mujeres en cargos directivos, igualdad de oportunidades para un ascenso y salario similares en puesto similares a los hombres y el 15 % restante se encuentra trabajando en ello. En el 65 % de las universidades se implementan políticas de remuneración justas, prestaciones, jubilaciones, liquidaciones y despidos y el 20 % está en proceso de implementarlo. Asimismo, el 70 % les ofrece a sus colaboradores prestaciones a los familiares y el 30 % no lo ha contemplado aún. El 50 % de las universidades contempla programas para evaluar la rotación de sus colaboradores, el 20 % lo está implementando.

El 60 % cuenta con programas de contratación de profesionistas calificados con discapacidad y les ofrece condiciones especiales, laborales y de seguridad, el 20 % está implementándolos y un 20 % no lo contempla.

En el tema de capacitación, el 80 % de las universidades ofrece programas para sus colaboradores, donde incluye planes de enseñanza básica para empleados de menor nivel; el 70 % ofrece capacitación en temas de responsabilidad social y el 15 % está desarrollando dicho tema.

El 80 % se preocupa por mantener la comunicación interna adecuada por medio de programas y cuenta con normas para evitar cualquier tipo de acoso, promoviendo la denuncia. El 90 % de las universidades se preocupa por la salud de sus empleados y cuenta con programas médicos, nutricionales, psicológicos y de fomento a la salud; el 65 % implementa programas y procedimientos de seguridad para mejorarla, contemplando además instalaciones que faciliten el acceso a personas con alguna discapacidad; el 15 % se encuentra implementándolo y el 20 % no lo contempla.

El 85 % de la universidad cuenta con una política para proveedores que ayuda a mantener una relación duradera, justa y de confianza.

d) Gestión ambiental

En el ámbito del medio ambiente, el 68 % de las universidades cuenta con un programa de gestión ambiental, el cual es auditado por un tercero, contra un 18 % que no lo tiene; el 64 % cuenta con un sistema de evaluación del impacto ambiental que causa a través de sus acciones, un 18 % lo está implementando y un 18 % no lo contempla en sus acciones.

En relación a las acciones para el cuidado del medio ambiente, el 61 % trabaja iniciativas para el uso de fuentes de energía renovable y de tecnologías limpias y 22 % la están implementando; con respecto al manejo de sus residuos, el 73 % promueve un uso alternativo, el 13 % está en proceso de implementación y el 14 % no realiza ninguna acción.

Finalmente, el 68 % cuenta con un programa de sensibilización y concientización del cuidado del medio ambiente a nivel interno y externo y el 25 % lo está implementando. Asimismo, solo el 58 % difunde información sobre su impacto, sus programas y políticas ambientales, el 27 % está en proceso de implementar sistemas de información y el 15 % no lo realiza.

e) Gestión ética

En este ámbito se contempla que el 73 % de las universidades cuentan con un programa definido de responsabilidad social, incluido en la planeación estratégica; el 17 % se encuentra en proceso de implementarlo y un 10 % no lo realiza; un 68 % incluye el tema de responsabilidad social en su misión, visión y objetivos, y código de ética y el 20 % está implementándolo.

El 54 % de las instituciones tiene establecidos programas de auditoría interna y externa que den certeza de la correcta aplicación de la estrategia, del ejercicio de control interno y del cumplimiento del código de conducta, contra el 24 % que lo está implementando. Con respecto a la rendición de cuentas, el 71 % cuenta con buenas prácticas de gobierno corporativo y de rendición de cuentas a través de auditorías y el 24 % lo está implementando.

El 90 % garantiza la honradez, legalidad y claridad en todas sus transacciones y el 85 % realiza reportes de sostenibilidad, donde informa de sus acciones socialmente responsables de acuerdo a su gestión y a sus procesos sustantivos, contra un 12 % que se encuentra desarrollándolos.

Análisis de resultados

A continuación, se presenta el siguiente análisis por ámbito.

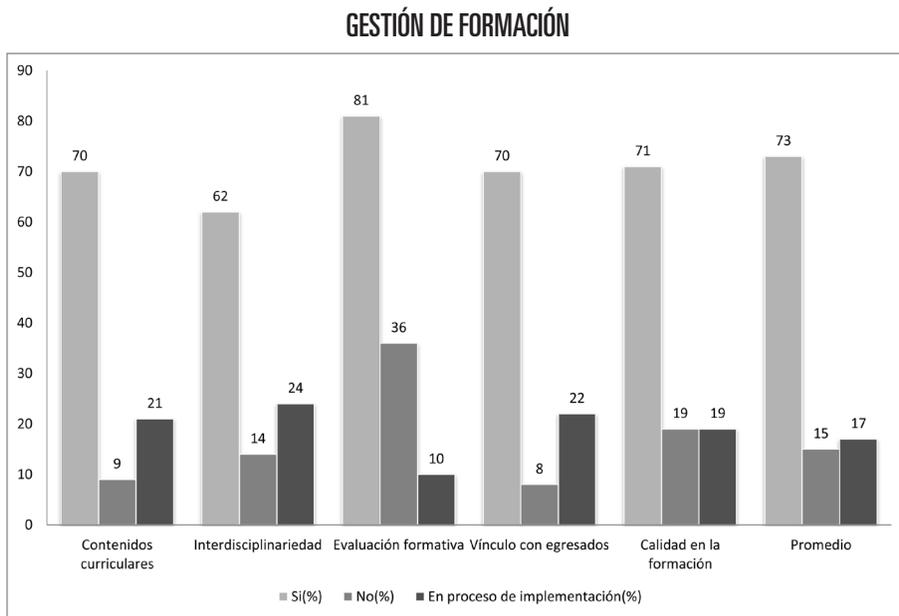
Gestión de la formación

Con respecto a la alineación de los contenidos curriculares respecto a las necesidades de la sociedad, el 70 % de las universidades ha dado respuesta a este indicador, el 62 % trabaja en proyectos interdisciplinarios, el 81 % evalúa sus procesos formativos, el 70 % mantiene vínculo con sus egresados, el 71 % trabaja procesos de calidad (figura 1).

De manera general podemos concluir que el 73 % de las universidades da respuesta a su proceso sustantivo de acuerdo a las necesidades de la sociedad, formando profesionistas que generan una transformación en la sociedad.

El 17 % se encuentra implementando acciones para llevar a cabo de forma adecuada este proceso y lograr que sus estudiantes se formen de manera integral y el 15 % restante no realiza acciones enfocadas a este aspecto, sino simplemente se enfoca al aspecto profesional.

Figura 1. Resultados de la gestión de la formación desglosada por indicadores

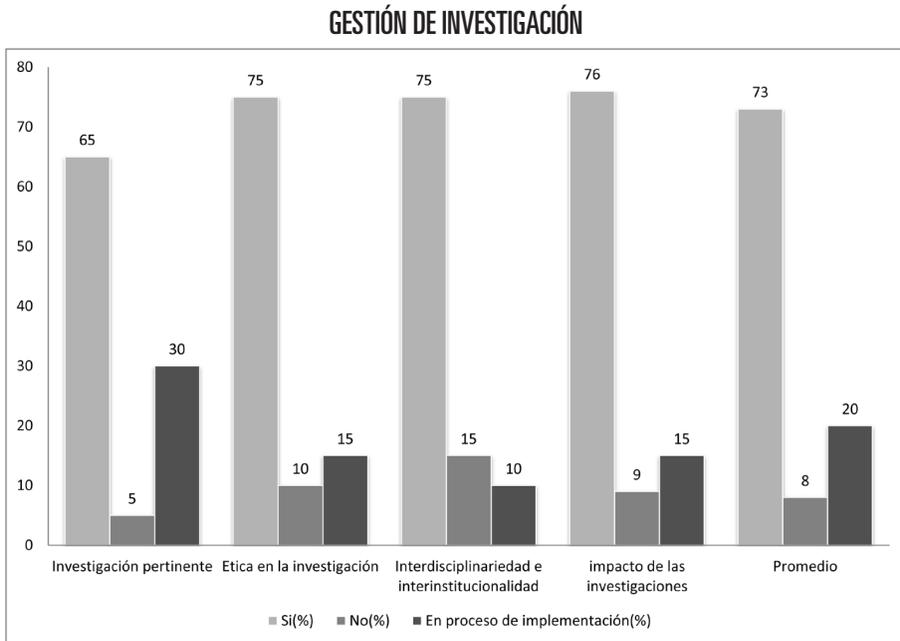


Fuente: elaboración propia

Gestión de la investigación

En el caso de la gestión de la investigación, el 65 % realiza investigaciones pertinentes que dan respuesta a problemas sociales, el 75 % lleva a cabo los proyectos de investigaciones basados en principios éticos a través de trabajos interdisciplinarios e interinstitucionales y el 76 % realizan proyectos que tienen gran impacto en la sociedad (figura 2).

Figura 2. Resultados de la gestión de la investigación desglosada por indicadores



Fuente: elaboración propia

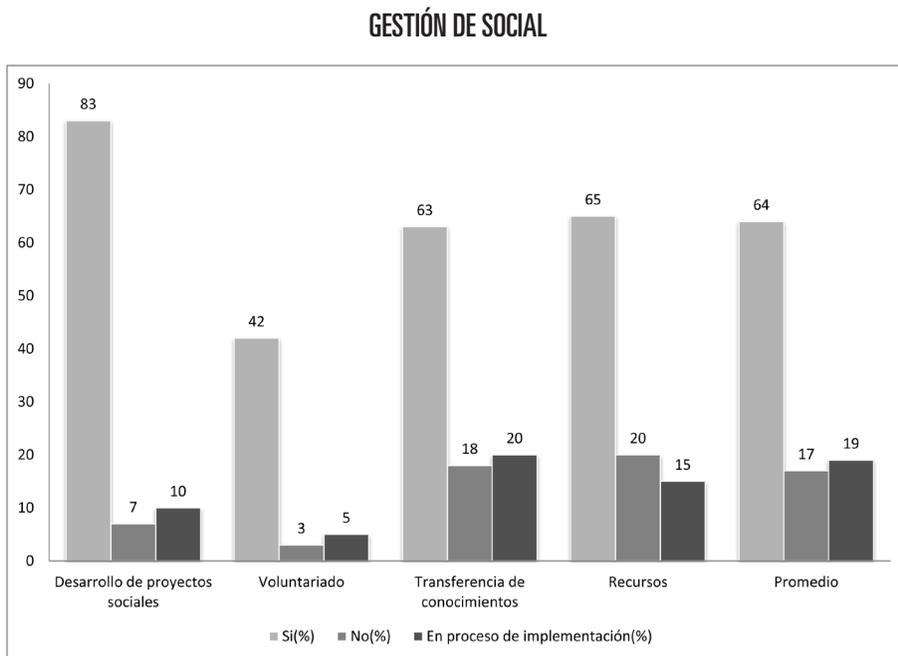
Concluimos con esto que el 73 % de las universidades lleva a cabo su proceso de investigación de manera socialmente responsable al desarrollar proyectos de gran impacto que ayudan a resolver problemas de tipo económico, ambiental y social de la comunidad en donde se inserta. El 20 % se encuentra en proceso de implementación de programas y proyectos de este tipo y el 8 % enfoca sus investigaciones a aspectos que no tienen relación con las necesidades de la sociedad.

Gestión social

Con respecto a la vinculación de la universidad con su entorno, el 83 % desarrolla proyectos sociales, el 63 % busca que dichos proyectos generen transferencia de conocimientos tanto en los beneficiados, como en los estudiantes y miembros de la universidad; 65 % invierte recursos en dichos proyectos y el 42 % de ellas realiza acciones socialmente responsables a través de su voluntariado (figura 3).

Resumiendo, podemos concluir que el 64 % de las universidades mantiene un vínculo con su entorno, insertando a sus estudiantes en escenarios reales que presentan problemáticas sociales e incentivando la propuesta de soluciones efectivas a estas, poniendo a disposición de esta sociedad los conocimientos adquiridos en la institución, pero al mismo tiempo generando un aprendizaje vivencial. En este aspecto, el 19 % se encuentra gestionando acciones de este tipo y el 17 % no cuenta con ellas.

Figura 3. Resultados de la gestión social desglosada por indicadores



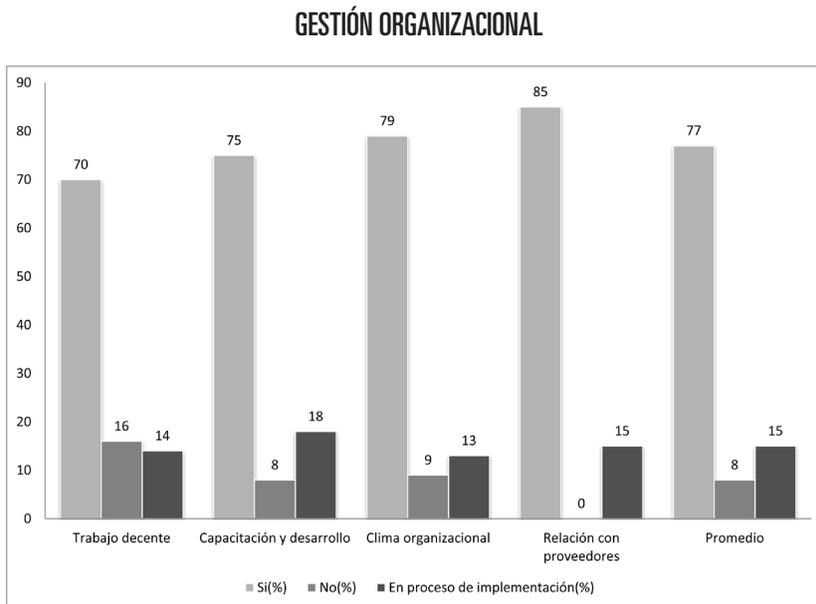
Fuente: elaboración propia

Gestión organizacional

El 70 % de las universidades cuenta con políticas y programas que aseguran un trabajo decente, bien remunerado, justo, equitativo y de respeto hacia sus colaboradores; el 75 % ofrece capacitación básica y con temas específicos de acuerdo a las áreas donde se desempeñan, así como en temas de responsabilidad social; el 79 % genera un ambiente favorable fomentando una buena comunicación, y cuidando la salud y seguridad de los miembros de la comunidad universitaria y el 79 % mantiene una buena relación con sus proveedores (figura 4).

Concluimos con esto: que el 77 % de las universidades se preocupa por mantener un ambiente sano, seguro y favorable, tomando como centro de sus políticas al talento humano y a toda la comunidad universitaria, con el objetivo de brindar condiciones favorables para su desarrollo. Asimismo, se observa que el 8 % no lleva a cabo acciones que favorezcan el entorno laboral y se puede considerar que el 15 % está iniciando con la implementación de políticas y procedimientos enfocados al mejoramiento del ambiente laboral, y a brindar una mejor calidad de vida.

Figura 4. Resultados de la gestión organizacional desglosada por indicadores



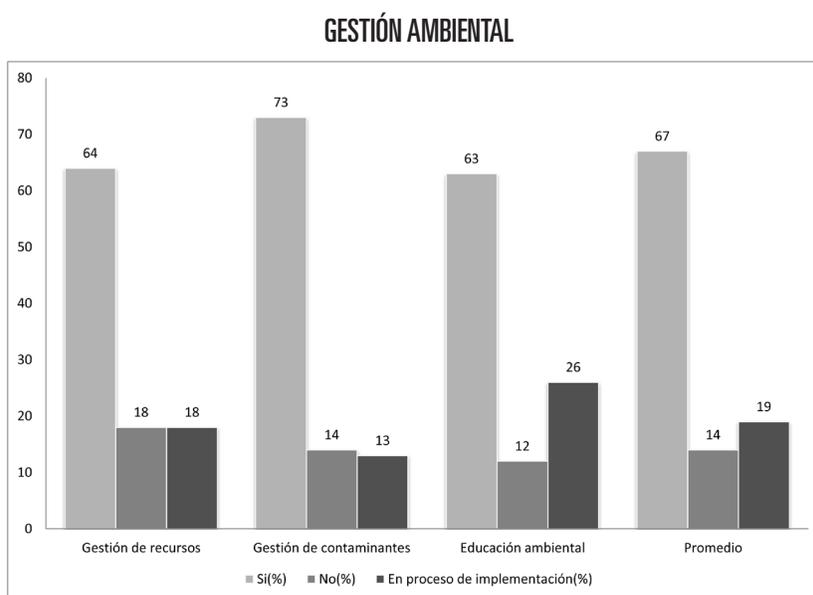
Fuente: elaboración propia

Gestión ambiental

Con respecto al cuidado del medio ambiente se puede visualizar que el 64 % de las instituciones lleva a cabo la gestión adecuada de sus recursos, el 73 % se preocupa por darle un manejo adecuado a sus contaminantes y el 63 % trabaja programas de educación tanto interna como externa en temas ambientales (figura 5).

Así, se puede concluir que el 63 % de las universidades se encuentran preocupadas y ocupadas por los aspectos ambientales que generan un impacto en el entorno, el 26 % están comprometidas a implementar acciones para cuidar y preservar.

Figura 5. Resultados de la gestión ambiental desglosada por indicadores



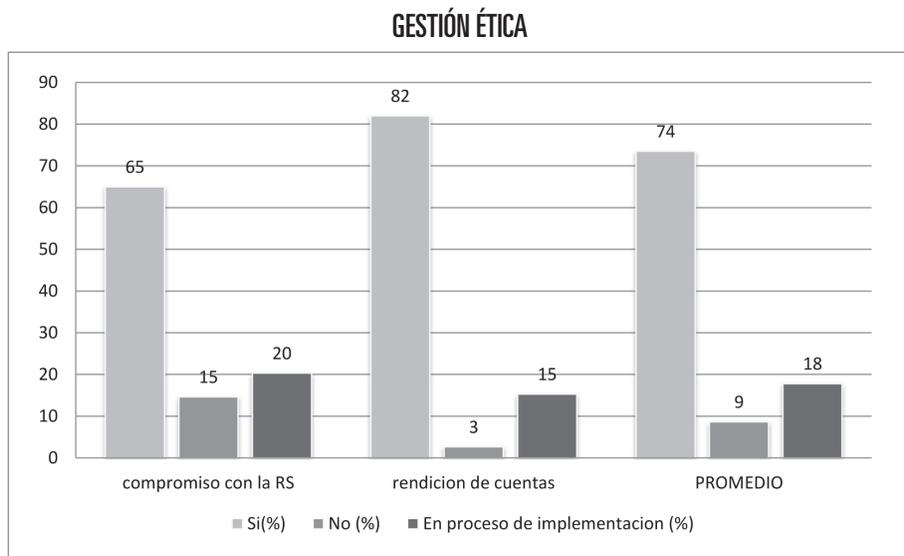
Fuente: elaboración propia

Gestión ética

El 65 % de las instituciones refleja un compromiso con temas y acciones de responsabilidad social, al alinear estos aspectos con su misión, visión y valores, aunados a que el 82 % lleva a cabo acciones para rendir cuentas de su actuación (Figura 6).

En resumen, tenemos que el 74 % de las universidades mantiene una actuación ética a través del cumplimiento de normas que guían su conducta para con su comunidad, sociedad y el entorno; el 9 % no lleva a cabo acciones de este tipo y el 18 % se encuentra implementando acciones que lo lleven a generar una actuación transparente, responsable y ética.

Figura 6. Resultados de la gestión de la formación desglosada por indicadores



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

A partir de la aplicación de la encuesta y del análisis de resultados que se obtuvieron, podemos concluir que:

- En promedio, el 71 % de las universidades tiene implementadas de manera planeada, acciones socialmente responsables enfocadas en los 6 ámbitos; el 18 % se encuentra en proceso de implementación y el 12 % no cuenta con acciones definidas con este enfoque.
- Un gran porcentaje de las universidades han incluido en los últimos tiempos el tema de responsabilidad social en su visión, misión y valores para poder llevar a cabo acciones en todos los ámbitos, de manera planeada, que generen un impacto en el entorno en donde se encuentran insertados.

- Una quinta parte de las instituciones se está sumando a incluir en sus acciones diarias proyectos, programas y políticas de responsabilidad social que ayuden a formar a profesionistas en forma integral, preocupados por darle solución a las problemáticas sociales, ambientales y económicas que se encuentran en su entorno.
- Los procesos sustantivos de formación y de investigación están bien fundamentados y enfocados a llevar a cabo acciones que enriquezcan la formación integral de sus estudiantes, al proporcionar educación de calidad acreditada y que al mismo tiempo aporten al desarrollo de la sociedad en los niveles local, regional y nacional.
- Contrariamente a lo que se pudiera pensar y aunque existe gran preocupación por la solución de problemas sociales como la disminución de problemáticas de salud, pobreza, analfabetismo y el control de la contaminación ambiental, es en la gestión ambiental y social, específicamente en las acciones a través del voluntariado y en el servicio social, en las que menos se ve reflejada dicha responsabilidad.
- Se puede observar que las instituciones tienen muy clara la importancia de su comunidad universitaria, al implementar acciones encaminadas al cuidado de la salud, seguridad, respeto de los derechos humanos que mejoren la calidad de vida de los mismos. Este factor lo podemos relacionar con el tema de que la responsabilidad social surge en las empresas y su preocupación por los temas organizacionales.
- Finalmente, se puede observar que las acciones socialmente responsables llevadas a cabo en las universidades están abarcando cada día más un territorio más extenso, saliendo de la universidad e incluyendo a actores diversos, lo que genera una conversión hacia una responsabilidad social territorial.

Referencias

- Casaldaliga, P.,N. (27 de junio de 2011). *La universidad juega un papel crítico respecto a la rsc*. Obtenido de <http://www.compromisorse.com/rse/2011/06/27/la-universidad-juega-un-papel-critico-respecto-a-la-rsc/>
- Delpiano, C., De Ferrari J.M., Fernández, c. (2006). *Responsabilidad social universitaria. Teoría y práctica desde la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Corporación Participa.
- Dirección académica de responsabilidad social, PUCP. (2009). *Enfoque de la responsabilidad social universitaria en la PUCP: una propuesta*. Lima, Perú.
- Domínguez, P., M. (2009). Responsabilidad social universitaria.. *Humanismo y trabajo social*. 37-67.
- Gaete, Q.Q. (2012). *Responsabilidad social universitaria. Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Larrán, J.M. (2011). Una primera aproximación de indicadores para la evaluación de la responsabilidad social universitaria. *III jornada de responsabilidad social universitaria*. Málaga, España.
- Red RSU - Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica – AUSJAL. (2009). *Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la rsu en AUSJAL*. Córdoba, Argentina: Alejandria Editorial.
- Vallaey, F. (2007). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. *Programa para la formación en humanidades*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Vallaey, F, De la Cruz, C., Sasia P. (2009). *Manual de primeros pasos en responsabilidad social*. México, D.F.: Mc. Graw Hill y BID.
- Zavaleta, M. (2013). *Propuesta para la generación de valor social desde la evaluación de la gestión de la responsabilidad social universitaria*. Tesis inédita. Puebla, México

El deber como pilar de ética social

ALEJANDRA FIERRO VALBUENA

1. Ética social: ¿un campo abandonado?

Mucho se ha discutido en los últimos años sobre la importancia de la ética para el fortalecimiento de las dimensiones individuales del ser humano. Se ha explorado el papel de la formación de la conciencia en la toma de decisiones y en el acto de asumir responsabilidades. Tenemos diversas fuentes que nos advierten sobre los problemas morales que desencadena el abandono a prácticas que debiliten el carácter y la firmeza frente a las múltiples tentaciones que el mundo incita. Frente al parámetro sobre el cual se conforma el propio marco de valores, se ofrecen múltiples instancias como fuentes de lo que constituye una sólida base para no errar el paso, pero estas fuentes están cada vez más asociadas al ámbito de lo personal y lo privado.

La modernidad nos ha legado la tendencia a separar el mundo en sujeto y objeto, espiritual y secular, razón y emoción, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad, público y privado. Este continuado dualismo ha generado en la comprensión de mundo la tendencia a ubicar cualquier tipo de fuente moral que rijan como guía de la acción y la toma de decisiones, en el interior de un sujeto cada vez más aislado de los otros y cada vez más convencido de su capacidad de auto gestión, de acuerdo con una especie de doble interior que posee todas las respuestas. Este rasgo moderno ha sido estudiado con maestría por el pensador canadiense Charles Taylor (1996), quien, con una suerte de ejercicio arqueológico, desentraña los orígenes de las ideas y costumbres que llegaron a convencer al hombre moderno de su capacidad de autodeterminación, casi en todos los aspectos que conforman su vida. Al respecto, señala el autor que la razón por la cual localizamos las fuentes morales y el mismo “yo”, en la interioridad, es porque históricamente hemos sido guiados en ese rumbo por giros epistemológicos que han separado al hombre de su entorno y de los demás (p. 45).

Dichos giros han dejado por fuera una consideración crucial, a saber: que el ser humano es un ser social por excelencia que necesita de otros para su

propio bienestar y crecimiento. Aun cuando lo anterior pase por obvio, las diversas situaciones que afrontamos hoy como sociedad, nos muestran con crudeza hasta qué punto hemos olvidado tan crucial verdad. El ser humano, aislado en su coraza impenetrable, construida con ahínco desde la idea de autodeterminación, ha desechado cualquier demanda social como parte constitutiva de su ser y por lo tanto ha renunciado implícitamente al cumplimiento del deber como ser social. No es raro que ahora, en plena tardomodernidad, la exigencia de derechos siga acaparando las agendas políticas y sociales del mundo entero.

Lo paradójico es que tal ha sido el esfuerzo que el ser humano ha hecho en la construcción de dicho caparazón que no se ha percatado de que allí mismo, en esa interioridad que lo sustenta como “yo”, también habitan sus grandes fragilidades y miedos. Las grandes soledades de la vida contemporánea son habitadas por todos aquellos fantasmas que hemos clasificado y etiquetado como enfermedades mentales. La interioridad nos ha tendido una trampa y hemos picado de la manera más ingenua. Las implicaciones que el atomismo tiene para la ética son bastante graves, como veremos.

El relativismo se convierte en un vástago de una forma de individualismo, cuyo principio, sintetiza Taylor (1994), es:

Todo el mundo tiene derecho a desarrollar su propia forma de vida, fundada en un sentido propio de lo que realmente tiene importancia o tiene valor. Se les pide a las personas que sean fieles a sí mismas y busquen su autorrealización. En qué consiste esto debe, en última instancia, determinarlo cada uno para sí mismo. Ninguna otra persona puede tratar de dictar su contenido. (p. 43).

Al estudiar de cerca el desarrollo que en el último tramo de la historia -los últimos tres siglos, para ser más exactos- ha tenido la ética como campo de estudio y como saber aplicado, es evidente constatar que el punto álgido de discusión se centra en el esfuerzo por reconciliar las dos esferas que hace otro tanto (digamos hace uno seis siglos) creamos como parámetros de comprensión del mundo. Hemos creado múltiples categorías para comprender las distancias entre las esferas de lo privado y lo público, lo interior y lo exterior, lo subjetivo y lo objetivo. Las fórmulas que empleamos apuntan en muchos casos a resguardar la esfera interior del influjo de lo externo, es decir, resguardar al individuo de lo so-

cial y lo público. Al asumir que lo social es enemigo del hombre, estamos negando la misma constitución humana. De esta manera cercenamos cualquier capacidad de acción que implique pensarnos sociales.

Sin duda, uno de los retos por excelencia que afronta la ética contemporánea es encontrar el modo de superar el relativismo que resulta de la ecuación sociedad = amenaza para la individualidad. Cuando se plantea el problema de la ética social, nos cuesta encontrar caminos diferentes a la deontología, y por lo tanto caemos en la anulación del ejercicio de la libertad y de la posibilidad de actuar a partir de la confianza.

La ética social ha devenido un campo olvidado con el que casi nadie quiere tener que ver. Poner de acuerdo colectividades, reconocer el bien común, actuar en beneficio de todos, son elementos que están cada vez más lejos del alcance del ser humano como sujeto ético. Lo público y la ética social han devenido un terreno de reclamo de derechos a mejor modo de un campo de batalla y no como espacio de acción común en pro de fines compartidos y vinculantes.

Como ha señalado Bauman (2005), la modernidad nos ha legado un ser humano que ha quedado reducido a una realidad monádica solitaria, “cerrada herméticamente, (que) queda abandonada entre la multitud de aquellos que se encuentran cerca, aunque infinitamente alejados y enajenados sin remedio” (p. 84). El campo de la ética social es llenado entonces por la ley como única voz capaz de establecer una posible ruta de acción. Las interrelaciones quedan reducidas al afán de nutrir la propia identidad individual para su disfrute en la vida privada, que es el lugar en el que sigue vigente aún la moral. El espacio público queda así desprovisto de cualquier intento de proximidad entre personas y la acción tiene lugar únicamente en la medida en que la ley y las normas lo permitan. Desde luego, esta dinámica da lugar a que el modo de relación se apoye en la desconfianza; en pisar con cuidado solo aquellos terrenos que, por ley, se permiten y a sospechar de cualquier intención antes de dar cualquier paso. De esta dinámica excluyente surge desde luego el afán de la reivindicación y el reconocimiento que se da como protesta, como lucha por adquirir un espacio más amplio que el estipulado por las normas vigentes. De allí a convertir la acción ética en un reclamo de derechos hay solo un pequeño paso. Al respecto, Bauman señala:

Despojada de la corteza de sus ataduras ‘naturales’, la ‘esencia’ del ‘hombre como tal’ comprobó ser, entre otras cosas, una soledad asocial. Los

pensadores más connotados del nuevo orden artificialmente diseñado, como Hobbes o Locke, imaginaban a un individuo cuya relación con la sociedad en general (léase: el Estado-nación) era tan solo externa e instrumental; no consideraban que el hecho de ‘ser parte de la sociedad’ pudiera ‘cambiar o modificar a los individuos de manera fundamental o significativa’, sino consideraban que el fin de las instituciones sociales ‘era preservar, proteger y defender el interés propio de los individuos’. Conforme a esta visión, el individuo quedaba libre de obligación hacia los demás seres humanos; salvo, desde luego, las obligaciones definidas e impuestas por el único poder competente para legislar ‘la ley de la tierra’ (2005, p. 254).

El escenario derivado de esta concepción moderna de la ética sacrifica sobre todo el papel de los deberes. Frente a un escenario social desprovisto de encuentro, reducido a defensa de derechos por considerar una ineludible amenaza el establecimiento, el cumplimiento del deber queda sacrificado como acto de liberación y de reivindicación de individualidades y minorías. Cabe advertir que el reconocimiento en un espacio democrático es central y desde luego, debe existir lugar para todos y abogar por el respeto de los derechos. Ni más faltaba que fuera a negarse su valor en un esquema democrático como el que queremos vivir. Pero lo que ha sucedido con el ocultamiento paulatino del deber al que nos ha llevado el giro moderno y las consiguientes luchas posmodernas es a desconocer que justo es la responsabilidad para con el otro lo que vivifica la ética en su totalidad. Más adelante analizaremos los elementos que han traído el ocaso del deber y sus consecuencias.

La ética social entonces sufre de analfabetismo moral que, en palabras de Bauman (2005), consiste en “la incapacidad individual de manejar la presencia del otro y el efecto que esa presencia evoca” (86). Al considerar al otro como enemigo de la afirmación de la propia identidad, la esfera pública se convierte en un espacio de batalla en el que el individuo lucha contra eso otro que se le presenta como obstáculo y resistencia en la tarea de afirmación del propio yo.

Los esfuerzos posmodernos por salir del enclaustramiento y recuperar la dimensión social de la persona, como se ha dicho arriba, han iniciado por un esfuerzo de reivindicación y defensa de derechos. Aun cuando este camino ha permitido hacer visibles grupos minoritarios y excluidos históricamente, todavía es grande el trecho que debemos recorrer hacia un verdadero encuentro social en el cual, siguiendo a Levinas, consigamos pasar del estar con otros al ser para otros.

Observemos entonces algunas pistas que pueden abrir trocha entre la maleza que hoy día se nos presenta al considerar la ética social.

2. El desplazamiento del deber

Si bien, el deber para con la patria, la familia y Dios era la consigna que reinó en la Modernidad como parámetro de acción ética y como regulador efectivo de los comportamientos sociales, para la tardomodernidad, estos tres pilares tienden a desbaratarse sin remedio y nos vemos huérfanos de parámetros éticos que pongan en orden nuestra vida social, sin necesidad de recurrir a la fuerza. ¿A qué se debe este declive de deberes que inunda las esferas sociales hasta anular la posibilidad de compromiso social? Lipovestky (1994) señala que en la posmodernidad se ha reducido de manera significativa el deber que antes actuaba como regulador social con efectividad. Uno de los aspectos que prima como motor de la acción es que el bien identificado sea lo suficientemente sólido y admirable como para ser perseguido y respetado, según el caso. En cuanto a las instituciones tradicionales, familia, Estado y religión, han entrado a jugar factores clave en el deterioro de la función e imagen que para la sociedad siempre habían tenido. Si bien el Estado había representado en la primera modernidad la figura de autoridad secular que reemplazaría el poder divino, y por tanto, era motivador de acción moral en la medida en que acatar y respetar su estructura y órdenes era sinónimo de hacer lo correcto, el coletazo moderno deja esta estructura social bien debilitada por los abusos de poder de las que ha sido protagonista. Para las nuevas generaciones, actuar con admirado respeto frente a las instituciones estatales es algo más que risible, en la medida en que dejaron de ser percibidas como instancias que contienen parámetros de acción sólidos y que rigen como guía de comportamiento social. Si se habla del declive del deber es necesario hacer referencia al declive de las instituciones que lo representan. Es decir, hay que explorar en qué medida, las fuentes de la moralidad han mudado hacia ámbitos nuevos, en los cuales existe una mayor confianza.

Al llevar a cabo esta exploración, se pone en evidencia que la pérdida de referentes externos como fuentes importantes en la consolidación de la postura moral, ha derivado en una excesiva confianza en el individuo y su interioridad. Ya se ha señalado arriba la trampa que esconde esta postura y la orfandad que el individuo experimenta, al verse desprovisto de las fuentes que generan vínculo. Al respecto, Taylor (1994) afirma que, inmerso en el individualismo, el ser humano renuncia a su dimensión moral porque anula la posibilidad de acción que lo convierte en un ser ético. Las tres características de la acción moral, para el autor,

son el sentido de respeto y obligación hacia los otros, la búsqueda de la plenitud vital y el reconocimiento de la dignidad propia y la de los demás. Estas tres dimensiones exigen vitalizar la dimensión y el compromiso social como escenarios únicos para poner en acción estos aspectos. Exigen tener que ver con los demás de modo que intervengan de manera definitiva en la realización propia (Taylor, 1994, p.56). El solipsismo moderno, al desconocer el papel protagónico de lo social en la realización humano, anula al mismo tiempo el reconocimiento de la dimensión ética constitutiva.

Anulado el papel rector de las instituciones tradicionales en la definición del rumbo de la moralidad y agotado también el recurso individualista, nuestra época explora nuevas fuentes de referencia que den un nuevo aire a las figuras de referencia del pasado. La renovación de las instituciones pasa por el reconocimiento de nuevos modos de relación e inclusión de las diversidades. El auge de las nuevas tecnologías ha creado escenarios de participación que, al parecer, cumplen un papel crucial como referente de acción moral. De un modo nuevo y, tal vez, ajeno a todo pronóstico, surgen nuevos escenarios de acción y referente moral que apuntan al rescate de la responsabilidad y el deber para con otros.

Las estrategias de negocio, por ejemplo, que implican economías más colectivas y participativas, han revolucionado modos de hacer que exigen dejar atrás el esquema individualista y que, de un modo menos asociado con unas instituciones jerárquicas y lejanas, despiertan de nuevo la conciencia sobre el deber social. En palabras de Lipovetsky (1994):

El deber se escribía con mayúsculas, nosotros lo miniaturizamos; era sobrio, nosotros organizamos shows recreativos; ordenaba la sumisión incondicional del deseo a la ley, nosotros lo reconciliamos con el placer y el *self-interest*. El 'es necesario' cede paso al hechizo de la felicidad, la obligación categórica al estímulo de los sentidos, lo prohibido irrefragable a las regulaciones a la carta. La retórica sentenciosa del deber ya no está en nuestra cultura, la hemos reemplazado por las solicitaciones del deseo, los consejos de la psicología, las promesas de la felicidad aquí y ahora. Al igual que las sociedades modernas han erradicado los emblemas ostentativos del poder político, han disuelto las inminentes conminaciones de la moral. La cultura sacrificial del deber ha muerto, hemos entrado en el periodo posmoralista de las democracias (p. 47).

Si bien Lipovetsky reduce este giro a la desaparición del deber, cabría ver mejor un desplazamiento del deber hacia instituciones y movimientos diferentes que responden a la necesidad de vínculo y reconocimiento como demanda crucial de los nuevos tiempos. Más que un crepúsculo, el deber atraviesa por una resignificación colectiva que lo llena de vigencia como protagonista en la ética social.

3. Promesa y deber: camino para el encuentro social

Al revisar el trayecto que la comprensión de la ética social ha tenido en los últimos tiempos, es claro que el debilitamiento que ha sufrido el concepto de deber como clave de acción social ha minado las posibilidades de comprender el papel activo del individuo como parte constitutiva de la comunidad. El reclamo de derechos y la guerra que se ha desatado para, por decirlo de manera coloquial, defender el propio terreno, ha representado el olvido del acto constitutivo de la responsabilidad y al mismo tiempo ha impedido en gran medida que descubramos el papel activo y propositivo del individuo como miembro del conjunto social. Es clave recordar que la responsabilidad es el derivado natural del ejercicio de la libertad, pues en cada acto de elección se funda una realidad que exige respuestas que den cuenta de ella, que se hagan cargo. Para hacerse cargo plenamente es necesario que se incorpore algún tipo de obligación moral que impulse la acción y comprometa a su ejecución. Desde esta perspectiva, el cumplimiento del deber exige una comprensión de la capacidad de acción que cada cual tiene como miembro fundamental de la sociedad.

El reconocimiento de los deberes se convierte así en un camino de encuentro social en el que no solo es fundamental que se abran los espacios de acción y por tanto que se reconozcan los derechos de todos, sino que se invita a la participación activa, haciéndose cargo de aquello que es garante de derechos individuales y colectivos. Por ejemplo, el reconocimiento y la exigencia del derecho a un trabajo digno pasa, sobre todo, por reconocer el propio deber para con el mundo, en la medida en que el trabajo es el medio por el cual se entrega el propio potencial para el beneficio de todos. Quien se esmera por poner al servicio sus virtudes y capacidades encontrará un espacio social de acción que al mismo tiempo se convierte en el garante de sus derechos. De este modo, el reconocimiento de los deberes sociales abre un horizonte de trabajo conjunto que deja atrás el individualismo y sus consecuencias.

Como ha señalado Taylor (1996), el individualismo que nos ha legado la modernidad, nos enfrenta a una sociedad fragmentada, en la cual el sujeto es incapaz de encontrar modos de articular su acción en el espacio social. Encontramos hoy día, según el autor:

Un pueblo cada vez más incapaz de proponerse objetivos comunes y llevarlos a cabo. La fragmentación aparece cuando la gente comienza a considerarse de forma cada vez más atomista, dicho de otra manera, cada vez menos ligada a sus conciudadanos en proyectos y lealtades comunes (p. 136).

Sin la capacidad de lealtad común, es decir, de formular promesas y ser capaces de cumplirlas, como elemento fundamental para el progreso y el desarrollo social, se reduce de manera drástica la capacidad de acción colectiva y con ella la posibilidad de guiar los esfuerzos comunes hacia fines que efectivamente lleven a buen puerto. Con la fragmentación, tenemos que enfrentar el triste panorama de recursos que se pierden por no encontrar destinos de ejecución exitosos. Así, la planeación que desconoce la importancia de la cohesión social, de la preparación de los ciudadanos para confiar en otros y ser capaces de cumplir las propias promesas, está destinada al fracaso. Si queremos ser efectivos en el desarrollo de proyectos de impacto social que movilicen a la sociedad a escenarios de progreso, deben considerarse de un nuevo modo las estrategias que buscan comprometer a los actores sociales a través del cumplimiento de la promesa, que no es otra cosa que el reconocimiento de los propios deberes, cara a la sociedad.

Para comprender esta dimensión del compromiso social, es importante ahondar en el papel de la promesa cuando hablamos de acción colectiva y de progreso social. Retomaremos para este fin, la definición que Tomás de Aquino hace de la promesa:

A través de las promesas, el ser humano se obliga a sí mismo para con otro, porque una promesa es un acto de la razón, y por eso un acto mediante el cual un ser humano ordena la realización de algo a favor de otro ser humano, del mismo modo que a través de un mandato o una petición ordena a otra persona realizar algo (S.Th.II.II.88.1).

Esta suerte de orden que el ser humano es capaz de darse a sí mismo en pos de los otros, es un acto fundamental cuando se intenta comprender el deber

como elemento clave en la vida social. Quien es capaz de formular promesas y cumplirlas es capaz de dar cuenta de sus actos no solo para sí mismo y no solo en términos instrumentales, es decir, en la medida en que le representen un beneficio personal, sino que es capaz de reconocer en el otro su propia realización, al mismo tiempo que se pone al servicio y dispone de sí mismo para cuando el otro pueda requerirlo. La promesa implica un acto mediante el cual un individuo transfiere a algún otro un derecho a requerir de él alguna propiedad o servicio en el futuro (González, 2013).

Parece claro que la promesa sin deber no tiene sentido. Hemos sido testigos por siglos de la decepción que genera una propuesta política y social basada en promesas incumplidas. El actor social que moviliza prometiendo, no hace simples enunciados que puede llevarse el viento. La promesa en un acto del habla que genera un vínculo tal que quien recibe la promesa se abre a la esperanza de la acción y, así mismo, se prepara para actuar en el escenario prometido. Por tanto, el incumplimiento de la promesa supone ante todo un vacío en la acción común y un desencanto que termina en la desconfianza y la parálisis de la acción. El lazo vinculante que crea la promesa, al no ser respetado, rompe los caminos de acción que se derivaban de ella. Así, los actores sociales se repliegan frente a la posible decepción de la promesa incumplida y la acción social se paraliza. Solo en la medida en que la promesa implica el cumplimiento del deber, se hace efectiva y actúa como fuerza motivadora y de cohesión social.

La promesa sin deber es engañadora y el deber sin promesa, frío y distante. De este modo, la posibilidad de establecer vínculos sociales supone, por un lado, la posibilidad de establecer un canal de comunicación en el cual se propicie el encuentro de expectativas, necesidades y capacidades (la promesa) y, por otro, el compromiso que supone conocer y cumplir con los deberes necesarios para hacer realidad los escenarios de progreso y desarrollo colectivo. El cumplimiento del deber es entonces la viabilidad misma de la promesa; de este modo, solo en la medida en que se conocen y comprenden a cabalidad los deberes es posible formular promesas vinculantes y realistas, que respondan a las capacidades y posibilidades concretas y posibles.

En la promesa es preciso que se hagan presentes dos bienes, a saber, la cosa prometida y la fidelidad de quien recibe la promesa. Cuando se incumple la promesa, el daño que se hace va por partida doble, esto es, en lo material y en

lo personal (espiritual). La promesa no vinculante (o promesa incumplida), deja herida la relación y, con esta, la capacidad de acción y compromiso social. Se acentúa el individualismo y el atomismo, y se instaura una parálisis en la responsabilidad social. Como en una cadena, la acción social del ser humano implica reciprocidad. Si la acción dirigida al cuidado del otro se desvirtúa por intereses utilitarios o se queda únicamente en captación de la atención, el vínculo que permite la acción conjunta no se establece y se cierra la posibilidad de establecer lazos de confianza. La confianza es, pues, el escenario en el que el deber cobra su sentido como cohesionador de individuos frente a escenarios sociales de progreso. La generación de cadenas de transformación, que venga desde las instituciones, debe considerar como primera necesidad la construcción de escenarios de confianza en los que prima el compromiso y el deber como motores de acción. El reto de las instituciones, en particular de las universidades, es fomentar estos canales, que mantienen vivo el deber y la promesa.

4. Conclusión: desafíos sociales de la universidad

La universidad, como institución encargada del florecimiento del saber, debe contemplar cada vez con más atención cómo el cultivo de las ideas desemboca en acciones prácticas que impacten los diferentes entornos sociales, que por su vocación está llamada a tocar. Si bien el cultivo del saber es, ya de por sí, el ejercicio de su responsabilidad como gestora de conocimiento, en tiempos en los que la razón instrumental ha invadido el ámbito práctico y ha dejado de lado la posibilidad de vincular a los seres humanos en dimensiones más profundas, resulta necesario hacer nuevos esfuerzos para que el impacto del saber sea, primordialmente, razón práctica.

El cultivo de áreas cada vez más especializadas ha dejado de lado la posibilidad de integrar saberes en pro del progreso, ya no tecnológico, sino humano. El saber fragmentado se ha apoderado de forma casi total de los diferentes programas académicos, dejando un gran vacío en el ejercicio práctico que impacte realidades complejas y diversas. La verdad que la universidad ha tenido que ver cara a cara en los últimos tiempos es la insuficiencia de ciertos campos del saber frente a cuestiones éticas y humanas que demandan gran atención. Así, las áreas de la salud han tenido que recurrir a la bioética para enderezar el rumbo que, en su campo, ha tenido la implementación de sofisticadas tecnologías. Algo similar está pasando con el área de las ingenierías y la informática, que observa, con

asombro, cómo la gran innovación que ha dado como fruto comienza a necesitar respuestas a interrogantes que se derivan de cuestiones como el impacto del uso desmedido de dispositivos electrónicos para establecer relaciones personales. Dichos cuestionamientos obligan a que la universidad, desde dentro, lleve a cabo un ejercicio de conciencia sobre la responsabilidad que el despliegue del saber tiene en el hacer y en el ser. El gran desafío social que hoy día enfrenta la universidad es la capacidad de impactar el ámbito social, convirtiendo el saber cultivado en razón práctica y acción.

Para ello, la universidad debe “sacar la cabeza” –por utilizar una expresión coloquial– y pensarse a sí misma a partir del entorno en el cual ella misma está inmersa. El espacio físico que ocupa, el territorio, la población que impacta, la cultura de la que se nutre son las claves para construir saberes que devengan en acciones fértiles socialmente. No únicamente para buscar campos nuevos de investigación o de implementación de la ciencia y tecnología que desarrollan, sino para preguntarse cuál es su deber frente a dicho contexto. El reconocimiento de los deberes que se desprenden del entorno al cual se pertenece es una clave ineludible para orientar la acción concreta que debe derivar de la investigación realizada.

En los últimos años, hemos sido testigos de una suerte de confusión de fines que sufre la universidad como consecuencia del esquema que, derivado del mundo empresarial, ha priorizado acciones que garantizan la competitividad económica y el reconocimiento a partir de la figuración en rankings y listados de calidad. Si bien muchos aspectos de la estrategia son bastante útiles para establecer dinámicas de productividad que ayudan a captar cada vez más la atención de otras instituciones y del público en general, lo cierto es que el fin último, a saber, velar por la búsqueda de la verdad y por tanto, por la defensa del bien, ha quedado confundido en el afán por publicar a costa de lo que sea, para cultivar mayor reconocimiento, y con este, mayores recursos. Este círculo vicioso ha puesto en evidencia la necesidad de retomar el fin perdido y, por tanto, de buscar modelos de impacto real que revivan a la institución en su dimensión de actor social.

Los deberes que la universidad tiene con la sociedad se derivan de su pilar principal, a saber, la búsqueda de la verdad. Sin verdad, el ser humano pierde el rumbo entre la marea de información y datos. Los caminos que permiten comprender el uso y el sentido de lo conocido, son precisamente los derivados de

una investigación profunda que permita articular cada elemento para encontrar un fin. Con esta premisa, podríamos vislumbrar dos de los muchos deberes que la universidad tiene para con la sociedad, pero que vale la pena resaltar por su urgencia e importancia. El primero de ellos es hacerse cargo, de modo práctico y concreto, de dar curso y buen uso a las tecnologías que permiten el acceso a infinitos datos y su manipulación. Claro está que la gran solicitud de los tiempos actuales consiste en encontrar herramientas que permitan que el uso de las tecnologías de la información no sea en detrimento de la sociedad sino justamente que permita fortalecer lo ya construido.

En este sentido, dos fines son los que se deben procurar: el primero, que las tecnologías de la información y las comunicaciones, en lugar de deteriorar los lazos de la relación humana, los fortalezcan y pongan en evidencia la ineludible condición relacional que como seres humanos todos poseemos. Las tecnologías de la información pueden ser clave en la tarea de reconstrucción de los lazos que la modernidad y su individualismo afectaron en gran medida. La universidad, como gran ágora, debe procurar tanto en su interior como en su proyección territorial, el aprovechamiento de estas herramientas a favor de iniciativas comunes que estrechen los vínculos humanos. En este sentido se abre un campo de acción que vincula de manera estrecha a las áreas humanísticas con las ciencias exactas y que exige la creación de escenarios, en los cuales estas disciplinas puedan llevar a cabo un trabajo aunado y sólido. El segundo fin, derivado del deber en cuestión, es ahondar en los mecanismos y métodos de manipulación de la información que las nuevas tecnologías permiten procesar. Una de las grandes preguntas que como sociedad debemos hacernos constantemente es acerca de la responsabilidad que implica el acceso ilimitado a datos de la vida privada. Las fronteras entre lo privado y lo público, que bien habían sido delimitadas en la Modernidad, ahora se desvanecen para dar paso a la vida en la pantalla. Esta nueva dinámica implica que la institución vigía del saber, que es por vocación la universidad, desarrolle estrategias de regulación frente al uso de información y datos, de manera que pueda convertirse en verdadero saber y no que sea aprovechado para fines poco nobles que amenazan la armonía social.

Otro de los deberes clave que nos deja como pista pensar a la universidad desde la verdad tiene que ver con la participación activa de la ciudadanía en las decisiones políticas de sus comunidades. Si bien se ha instaurado una separa-

ción profunda entre el ámbito académico y el político, -tal vez por la pérdida de legitimidad que en algunos países ha sufrido la institución política, por cuenta del mal manejo de recursos o la ausencia de transparencia en la gestión- es preciso recuperar el vínculo entre las dos esferas y recordar, con los clásicos, que la sabiduría debe ser siempre el punto de partida para el buen gobierno. Las iniciativas sociales que la universidad proponga, están llamadas a construir conciencia y responsabilidad política, primero, actuando en pro del desarrollo de comunidades bajo los principios de equidad y reconocimiento y, después, sembrando la capacidad crítica y activa que toda sociedad requiere para vivificar una democracia.

Estas son solo algunas de las vías que pueden seguirse para comprender y ahondar en el deber social que la universidad tiene y puede cumplir a cabalidad con su estructura y en el reconocimiento libre de su vocación. De este modo, su actuar desembocará en sólidas cadenas de acción colectiva, que son la clave para que el impacto que una iniciativa pueda tener, efectivamente, desemboque en progreso social a largo plazo.

Referencias

- Bauman, Z. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z., (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XII.
- González, A. (2013). *Sociedad civil y normatividad*. Madrid: Dykinson.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Documento propositivo:

Eje: El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

Coordinador: HUMBERTO GRIMALDO

Introducción

Transcurrido un siglo de la Reforma de Córdoba de 1918 y a una década de la Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena 2008, CRES, el ecosistema de la educación superior en América Latina ha logrado aumentar aún más la masificación de acceso, por medio de un mayor desarrollo de instituciones privadas y públicas. Actualmente, las instituciones de educación superior afrontan tensiones de muy variado tipo; desde las tensiones políticas hasta las académicas en todos sus matices, a merced de un escenario en el cual se debe responder a las demandas de actores internacionales que fiscalizan su desempeño en rankings y, a la par, atender a los agentes sociales del territorio, que cada vez se presentan más y muy variados.

El objetivo de revisar tendencias para fortalecer los progresos de la responsabilidad social de la educación superior en el continente, mediante la revisión documental de reportes generados por organismos internacionales, textos legislativos e informes no solo de investigación, sino también de las uniones espontáneas o formales de instituciones, hacen parte de este documento; todo ello para una aproximación al marco global de la educación superior, para centrar su atención en el desarrollo en Latinoamérica de una corriente de responsabilidad social de las instituciones, para atender a los diferentes grupos de interés, más allá de cualquier voluntariado, por lo demás muy incipiente.

De ahí lo acucioso y delicado de este eje temático que ha tenido y sigue teniendo profundas discusiones. Se hace énfasis en el llamado de la UNESCO a considerar la educación superior un bien común, con la intención de impulsar un debate sobre los modelos de gobernanza. Los resultados muestran una tendencia a redefinir los nexos de relación con los grupos de interés, como vía de reforma de las instituciones de educación superior, impulsada por la sociedad como actor. Todo esto determinará formas alternativas de comprender la función social de la educación superior.

Este trabajo, por lo tanto, ha convocado a políticos, rectores, académicos e investigadores, y tiene, si me lo permiten, una forma inusual en su estructura que pido respetar y considerar. Está dividido en varias partes y conforma un trabajo inacabado, pero sí permanente, juicioso y consensado por, sobre todo; es un trabajo colectivo. Tiene aportes de todo tipo; cortos y amplios, un esquema general del eje temático y a continuación los comentarios de los expertos consultados. En las conclusiones se apuntan algunos ejemplos de comunidad universitaria expandida, que por medio de procesos colaborativos y de cocreación comprenda a la sociedad y sus gentes no como clientes, sino como aliados indispensables. La visión del estudiante como persona aliada en un territorio responsable supera la visión del impacto.

Aclaración

En el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018, Córdoba, Argentina, a celebrarse del próximo 11 al 15 de junio de 2018, quiero expresar mi más profundo agradecimiento por esta invitación a estar aquí, *in prima persona* para participar colectivamente en la construcción de uno de los ejes temáticos de la Conferencia Regional CRES 2018 Córdoba, Argentina; Conferencia de la UNESCO que, por lo demás, convoca a gobiernos, universidades, redes, asociaciones, grupos de interés y empresas, a la vez que define, establece y ejecuta las ideas rectoras regionales de la educación superior, enmarcadas en los objetivos del desarrollo sostenible y los principios constitucionales del IESALC y de la UNESCO.

Este eje temático es también la invitación y producto de un trabajo juicioso y metódico que se ha hecho en el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), programa temático del IESALC desde el 2 de febrero de 2012.

El eje temático entonces, a la luz del ORSALC, puede leerse como la evolución natural a lo largo de 5 años de la responsabilidad social universitaria, derivada en nuestro caso en la responsabilidad social territorial y esta a su vez derivada aún más en el compromiso de la educación superior, de frente a los desafíos sociales, de cara a esta importante CRES 2018.

Estamos en presencia de un tema que ha hecho notable carrera en el mundo empresarial, universitario, gubernamental y no gubernamental, pero so-

bre todo y quizás lo primero que tendríamos que expresar es la necesidad de analizar toda esa vasta literatura disímil; toda esa literatura que genera más disensos que consensos, es un tema en construcción.

En este orden de ideas, es decir, a partir del trabajo del ORSALC, hemos sido llamados a ampliar nuestro horizonte conceptual y sobretodo semántico, y así generar un instrumento de trabajo que considere el rol de la educación superior, de cara a los desafíos culturales y sociales de América Latina y el Caribe, como eje temático de la Conferencia Regional de Educación Superior. Todo esto traducido en: 1.- La tercera función de la educación superior: extensión y cooperación con compromiso social, pertinencia, calidad e inclusión. 2.- La educación superior como promotora de derechos, igualdad y justicia social. 3.- La educación superior en diálogo constructivo con las organizaciones sociales. 4.- El papel de la educación superior en la reconversión laboral y en la formación a lo largo de la vida, en estructuras formales y no formales. Formación en oficios, formación continua y formación para la tercera edad. Educación en contextos de encierro.

El ORSALC fue inaugurado el 2 de febrero de 2012, en el Palacio de San Carlos, sede de la Cancillería de Colombia y fue avalado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio de Educación Nacional. El ORSALC, con seis años de funcionamiento, cuenta ya con una declaración, manifiesto, sedes subregionales, grupos de trabajo, estudios de variada índole, factores e indicadores regionales de análisis y una participación en más de 220 eventos anuales, con una cooperación de 689 instituciones en dos idiomas oficiales (español y portugués). Hemos venido trabajando en la construcción de las obligaciones personales y colectivas, es decir, una responsabilidad social territorial, que, superando cualquier visión de mercado, denuncie las injusticias y permita, desde la reflexión y las buenas prácticas, encaminar las comunidades de personas a la inclusión, la equidad, la oportunidad y la educación para todos.

La responsabilidad social territorial (RST) es un tema impostergable en la ejecución de los derechos, pero sobre todo de los deberes humanos, prosiguiendo con la reflexión crítica que evite un crecimiento socialmente desigual, ecológicamente insostenible, con las conocidas alertas científicas. Los deberes de unos no pueden ser los derechos de los otros; el conocimiento, la formación y la acción tienen que ir de la mano para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible. La solidaridad, la subsidiariedad y la operatividad prosocial deben

superar el voluntariado filantrópico, los impactos positivos y las intervenciones comunitarias como elementos cosméticos de un ejercicio incipiente de RST. Nuestro programa, incluso después de la CRES 2018, se centra en replantear la educación a la luz de las obligaciones y de frente a los desafíos sociales 2030, en el planeta y en nuestra región.

Para ORSALC UNESCO:

La educación por sí sola no puede resolver todos los problemas del desarrollo; de todos modos, una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo local, nacional y regional, que incluya a los más vulnerables. En ese modelo educativo personalista, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente, la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social.

Los principios éticos y la visión rehumanizante (Cañas 2015) de la educación superior debe oponerse constructivamente a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. La educación, la instrucción y la formación y, en fin, el aprendizaje a lo largo de toda la vida deben dejar de lado el utilitarismo y el economicismo profesionalizante, en ocasiones miope, para integrar las múltiples dimensiones de la existencia humana. El servicio, la profesión, el empleo y la producción no solo deben mejorar las condiciones humanas, sino que deben mejorar la convivencia pacífica entre las personas y la generación de valores compartidos de innovación social. La educación superior puede y debe fomentar un diálogo constructivo entre los diferentes intereses para que gobiernos, empresas, organizaciones de la sociedad civil y todas las ciencias establezcan las condiciones para la cocreación de un conocimiento socialmente responsable, anclado en el propio territorio.

Al igual que la empresa, que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la RS, la universidad debe tratar de superar el enfoque de la proyección social y extensión universitaria como “apéndices” bien intencionados a su función central de formación estudiantil, y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la responsabilidad social universitaria (RSU).

Todo parte, en nuestra opinión, de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, su función territorial, un análisis de su responsabilidad y, sobre todo, de su parte de participación en los problemas crónicos de la sociedad, dejando de pensarse como una burbuja de paz y racionalidad, en medio de la tormenta tecnocientífica sin humanismo consciente en que se debate el mundo.

La relación entre la crisis del saber tecnocientífico hiperespecializado (fragmentado) y su ceguera crónica concerniente a los efectos globales que engendra por un lado, y la crisis social y ecológica mundial por otro lado, tiene que ser el punto de partida para una reforma universitaria de responsabilización social que no sea meramente cosmética, sino una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento (innovación como herramienta para la resolución de problemas sociales) y la formación personal, ciudadana y profesional de líderes en esta era, mal llamada tecnocientífica. Formación enfocada a un ejercicio permanente de rehumanización.

Liminares

En la bibliografía sobre educación superior en América Latina, la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 resulta trascendental, refleja un antes y un después en cómo concebir las universidades y sus relaciones con los grupos de interés de la sociedad. Los cambios legislativos en la educación superior, consecuencia de los hechos acontecidos en la Universidad de Córdoba, se extendieron progresivamente a los demás países de la región que introdujeron cambios en la estructura organizacional de sus universidades. Implicó un cambio del orden establecido, conforme las universidades respondían a mandatos orquestados por las élites dominantes de ese entonces, situación que dificultaba, - por no decir imposibilitaba— representar la importancia socioeconómica de una emergente clase media que exigía su participación del cogobierno de las universidades. El éxito de la reforma llevó a dotar a las universidades de mayor autonomía frente al control de estamentos externos, la representación de estudiantes a los órganos de gobernanza e incluir a las misiones de formación e investigación, una tercera misión de extensión o proyección de la universidad hacia la sociedad (Acevedo, 2010; Tünnennann, 1998).

La educación superior, en respuesta a cada revolución industrial, ha debido adaptarse para poder responder a las necesidades de cada momento, y en

general, de forma reactiva más que proactiva (Rubio Mayoral, 2006). En la actualidad, coincidiendo con un siglo de la declaratoria de Córdoba, nos situamos en los inicios de una Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2015), cuyos cambios en la comprensión de las relaciones de trabajo requieren una nueva transformación, a fin de que las instituciones de educación superior (IES) aporten, no solamente capital humano para la industria sino también soluciones a los objetivos del desarrollo sostenible (McCowan, 2016). En el ámbito internacional, Jules (2017) refiere a un escenario en el cual la educación superior se está comprendiendo como una mercancía sujeta a los tratados de libre comercio, regulada por indicadores y rankings que permiten su evaluación a nivel global, lo cual conlleva una influencia de actores internacionales no estatales, que incide en sus sistemas de gobernanza, relegando a funciones de coordinación a los gobiernos nacionales.

En este sentido, ante una predominancia de agentes externos que condicionan el acceso a la educación superior, los ajustes en su financiación y su progresiva mercantilización, la UNESCO (2015) aboga por su consideración como un bien común, en respuesta a los procesos que han llevado a la educación de ser un medio para el progreso de la humanidad, a ser una finalidad en sí misma, propiciando su crecimiento como una industria global (Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016). Esta situación genera, por una parte, nuevas formas de exclusión, debido a que el hecho de no poder acceder a determinadas formaciones supone dificultades para acceder a oportunidades y categorías laborales. De otra parte, conforma un nuevo modelo de neocolonialismo, en el cual investigadores y profesionales de alto potencial en regiones con menor posibilidad u orientación hacia fortalecer la ciencia y tecnología, son captados por países u organizaciones para contribuir a sus objetivos, descapitalizando de conocimiento a sus lugares de origen (Altbach, 2016). En conjunto, la UNESCO subraya la importancia de orientar los sistemas regionales de educación superior, con miras a alcanzar las metas de la agenda 2030 de Naciones Unidas y los objetivos del desarrollo sostenible, alertando a la necesidad de generar fuerzas de equilibrio ante el uso comercial del conocimiento.

En el marco de contexto global, Latinoamérica, con aproximada y quizás exageradamente once mil Instituciones de educación superior (IES) registradas, con una matrícula aproximada de unos 24 millones de estudiantes (Brunner y Miranda, 2016) ha realizado grandes avances en inclusión y masificación en el acceso a la educación superior. Presenta una alta diversidad en cuanto a tipo-

logía institucional, si bien esta se caracteriza por una presencia significativa del sector privado, que en algunos países supera ampliamente a la matrícula de las universidades públicas. Si bien resultan encomiables los avances acometidos, en el plano internacional, un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) sitúa los logros de acceso conseguidos por debajo de la media de los demás países miembros de la organización, alertando que presenta un creciente porcentaje de aumento en el abandono de estudios, y una disminución de la inversión en educación superior (OECD, 2016). Señala el informe que la preparación de los jóvenes de América Latina, ante las necesidades del mercado laboral de la Cuarta Revolución Industrial, son poco competitivas y en la línea de lo señalado por Jules (2017) trata de orientar sobre política pública. Entre otros múltiples motivos que afectan al desarrollo de un sistema de educación superior de mayor potencial en América Latina, la UNESCO (2015) señala cómo el efecto de una acelerada masificación de acceso a la educación superior ha provocado, en primer lugar, un rápido crecimiento del número de IES y por consiguiente, la necesaria incorporación de docentes/investigadores, no siempre con la suficiente cualificación y en condiciones de contratación precarias, que se situarían con alrededor del 80 % de contratados a tiempo parcial.

Teniendo como referente el centenario de la Reforma de Córdoba y sus implicaciones para la conceptualización de qué espera América Latina de las IES, en relación con la misión formativa, García Herrera (2015) resaltó que la educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. (p. 87); mientras que desde la misión de investigación los méritos por los cuales se evalúan a investigadores atienden a criterios establecidos por rankings internacionales, que resultan de escasa relevancia a nivel nacional o regional (Enders, 2015; Tsui, 2013). No obstante, la labor desempeñada en extensión y proyección de las IES en el continente merece una especial consideración internacional (Appe, Rubaii, Líppez-De Castro y Capobianco, 2017), las múltiples experiencias, como la chilena Universidad Construye País, o la labor en análisis y desarrollo de indicadores en responsabilidad social universitaria de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), han instalado en nuestra sociedad una dinámica que desde inicios de siglo ha permitido un seguido de generación de redes y progresiva sistematización de experiencias, que atienden a ese legado original de Córdoba.

La consolidación de iniciativas internacionales, institucionales como el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), o interuniversitarias, como la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) ponen de manifiesto la vigencia de la labor de repensar la educación para la sociedad. Dichas iniciativas deben fomentar trabajos solidarios, y sobretodo, complementarios, cada uno en su competencia específica, volviendo la mirada hacia la Reforma Universitaria de 1918, mientras esta supuso un punto de inflexión desde la sociedad ante unas instituciones universitarias que mantenían un esquema que no se ajustaba a los cambios históricos que vivía el continente. Actualmente el debate no reside tanto en el acceso y la democratización de las IES, sino en el resultado esperado de la educación superior. Estamos en presencia de uno de los ejes temáticos más discutidos en su formulación y hace parte del gran planteamiento de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018. Desde una dialéctica económica, se presentan argumentos que versan acerca de la relación entre el coste que tiene y el impacto que aporta, con un discurso amparado en cifras, que muestra a la educación superior como fuente de riqueza, si bien en el contexto de América Latina habría que señalar que el empleo cualificado bien remunerado es un recurso limitado, no accesible siempre por meritocracia y por lo tanto, la masificación de las IES y la inversión en educación en sí, no implica un retorno social, ni una solución a los problemas de desigualdad (Herrera Llamas, 2013). A su vez empiezan a manifestarse síntomas en algunas áreas de conocimiento de excedentes de titulados, que no alcanzan a entrar en el mercado laboral, iniciándose procesos por los cuales personas cualificadas no encuentran el esperado acceso laboral y ocupan labores para las cuales están sobrecualificados. Ante ello, cabe atender al fenómeno por el cual el modelo socioeconómico de América Latina dificulta la integración de capital cualificado en sectores no relacionados con las actividades primarias de exportación (Lozano Ascencio y Gandini, 2010). Esa ausencia de nichos de mercado para ocupar a profesionales altamente cualificados resulta en mantener una dinámica de exportación, aunque en este caso no de materias primas, en forma de emigración de capital intelectual formado en las universidades de la región o becado para alcanzar una formación de postgrado en el exterior. Ante la situación de inflexión en la cual América Latina ha alcanzado unas encomiables metas de desarrollo del sistema de educación superior, resta revisar la influencia heredada en relación de cómo buscar esa sinergia con el Norte, sin perder el contexto de países del Sur (Guzmán-Valenzuela, 2017). Las recomendaciones y dictámenes

internacionales orientan a unos objetivos estandarizables, en los cuales una industria global trabaje coordinadamente bajo un mismo foco. En esta loable misión, la de un mundo unido, América Latina tiene aportes que realizar para que el conocimiento que se genera sea motor tractor del continente y atractor para ser un polo decisivo en orientación internacional, hacia los ODS en toda su complejidad.

Este documento propositivo quiere ser, por lo tanto, eso: 1.- Un diagnóstico. La universidad actual, en la línea de su tradición crítica y orientadora de las acciones de la sociedad, está llamada a revisar profundamente todas sus acciones, sean estas internas o externas. La educación superior está convocada, desde siempre, a ser agente de calidad educativa concreta y espacio en el que la sociedad se revise a sí misma, adquiera competencias para transformar sus prácticas y avance en el diseño y la construcción de un futuro sostenible; una universidad articulada con la educación básica y media. 2.- La universidad se compromete socialmente, responde a la sociedad. Ello se concreta en el compromiso social universitario, apoyado en el principio que promueve una educación de calidad para todos, donde nadie queda atrás; principio articulado en relación con los vectores de finalidad (la universidad se orienta a servir al bien público y no al capital privado) y de identidad (ella se construye desde la diversidad cultural y la idea de paz).

Por lo tanto, el objetivo no es otro sino el de aportar aspectos para la comprensión en el contexto América Latina de la educación superior como bien común, para lo cual se parte de fortalezas, como son los marcos legislativos de algunos países, que incluyeron la responsabilidad social de las IES, implicando el establecimiento de nuevas relaciones con la sociedad, y que postulamos que podría llevar a una nueva reforma de la Educación Superior. Desde este reconocimiento a la simiente de una conciencia de las IES como actores relevantes en acometer retos sociales, se postulan actuaciones concretas que pueden facilitar un mayor dinamismo en activar el capital intelectual de la región, más allá de los límites de las IES. Con base en la propuesta metodológica de Hsieh & Shannon (2005), los argumentos que se presentan recurren a fuentes documentales, tales como informes de organismos internacionales, artículos y textos legislativos referentes a la educación superior a nivel regional en América Latina. Teniendo presente la diversidad cultural en cada país y entre los mismos, así como de tipología organizacional de las IES, junto a la exposición de referentes teóricos y aplicados, se proponen para la discusión unas pautas generales que permitan estructurar un sistema que procure brindar mayor participación a los grupos de interés, para

ser activos y decisivos en aquello que aportan y lo que se espera de la educación superior en la región.

A consecuencia de las grandes inequidades sociales o por un sentido de marketing social, en el contexto del periodo entre las declaraciones mundiales de educación superior de la UNESCO, de 1998 y 2009, en América Latina, se impulsó una evolución en la tercera misión de las universidades, desde la denominada extensión o proyección social, hacia un auge de la responsabilidad social universitaria (RSU), propiciada por actores públicos y privados, tanto de ámbito nacional como entre países latinoamericanos (Grimaldo 2012; Aponte, 2015; Martí Noguera, Arango y Moncayo, 2015, Martí Noguera, Gaete Quezada, Puerta-Lopera y Martí-Vilar, 2013; Grimaldo, Jiménez, Navarro 2015). No obstante, pese a un efecto inicial de interés hacia la RSU, la ausencia de un referente normativo convirtió en pasajeras gran parte de las iniciativas emprendidas, puesto que no obedecían a una finalidad que las IES consideraran vital para su funcionamiento o evaluación. La responsabilidad social de la educación superior encaja en los discursos, pero no era tenida en cuenta en las evaluaciones que, desde entidades gubernamentales u organismos internacionales, como los referentes a rankings, se considerara relevante como resultado de la Educación Superior.

La emergencia de la RSU choca con un problema conceptual. Al referir a la responsabilidad social, frecuentemente se entra en un terreno dialéctico abonado a la discusión *¿de quién – para quién?* En la lógica de mercado, la educación superior es un fin en sí misma para unos actores, (IES) al prestar el servicio, y un medio para otros (sociedad), mayormente vinculado al acceso a oportunidades laborales y una mejora socioeconómica. (Tendencias ORSALC 2016) En el marco de las IES, la responsabilidad social es entendida como la prestación eficiente del servicio a la sociedad, acreditando por reconocimiento gubernamental, la transmisión y adquisición de conocimiento, y son responsables al cumplir su misión. No obstante, en el imaginario sobre educación superior se espera más de la educación, tal como refiere el informe de la UNESCO (2015), aun reconociendo todas las partes la importancia de formar en valores y actitudes para el progreso de la sociedad. La evaluación del aprendizaje está orientada a los resultados de un proceso individual que no contempla una finalidad de generar oportunidades colectivas, por lo cual “socava en potencia el principio de la educación como bien común” (p. 88). La propuesta de atender a una responsabilidad social para el bien común implicaría reformular las relaciones entre actores, y un marco normativo de acre-

ditación y evaluación diferente, en el cual se tengan presentes otros parámetros. Los Indicadores ORSALC 2016, así como la técnica del benchmarking ORSALC (Estudio Referencial Comparado 2013) dejan ver un ENLACES de encuentro latinoamericano de educación superior, propósito de integración y creación de parámetros comunes de la Conferencia Regional CRES Cartagena 2008; se ha desorientado en discusiones estériles y en ocasiones eminentemente burocráticas.

Es en este aspecto en el que América Latina levanta cabeza, y en algunos países la RSU se ha incorporado en las legislaciones de educación superior, implicando el desarrollo junto al marco conceptual una metodología y la creación de indicadores asociados a los procesos de evaluación y acreditación (Martí Noguera, Calderón y Fernández Godenzi, 2018). El primer caso se dio en Brasil (2004, 2014), país en el cual el sistema de educación superior está conformado mayormente por IES con ánimo de lucro, que no debían reportar actividades de extensión, al contrario que las universidades estatales. No sin polémica, el gobierno promovió legislativamente unas medidas que condicionan a las IES a contribuir a la inclusión social, al desarrollo económico y social, y aspectos como la defensa del medio ambiente, la preservación de la memoria histórica, del patrimonio cultural y de la producción artística; lo cual requiere certificar acciones y programas desarrollados con y para la comunidad, objetivando el cómo se llevan a cabo para una contribución efectiva a la mejora de la calidad de vida, de la infraestructura urbana / local y la innovación social. Se acepta que la RSU, por mucha crítica que levantara desde el sector privado, permitía situar a la sociedad en general como beneficiaria de la existencia de las IES en el territorio.

En el Perú, país en el cual la presencia del sector privado no llega al porcentaje de Brasil, pero también es significativo, diferentes universidades promovieron en sus estructuras organizacionales, departamentos de responsabilidad social, y en esa evolución la Ley de Educación Superior 30220 (Perú, 2014) sanciona el compromiso de la RSU con la comunidad universitaria y sus grupos de interés, tanto del sector público como privado. Por primera vez la define como “la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad, debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional” (Perú, 2014: 527229) y asienta las bases para su operativización, mediante la obligación de asignar un 2 % del presupuesto de las IES a tal fin, y por medio de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, para:

Garantizar un servicio educativo de calidad, que ofrezca una formación integral y perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y en la incorporación de valores ciudadanos que permitan una reflexión académica del país, a través de la investigación (Perú, 2015: 562356).

La legislación de la RSU afecta a que los programas de estudios “deben guardar relación con la especialidad, y que las acciones de responsabilidad social deben considerar los principios de equidad e inclusión en su entorno” (Perú, 2016:23). El punto crítico, y a destacar por su relevancia en la identificación de la educación superior como bien común, es señalar que los procesos de evaluación de calidad deben trabajarse con los grupos de interés, incluyendo métodos cuantitativos y cualitativos de cumplimiento de indicadores, que permitan atender a la diversidad del país y favorezcan la participación y la ciudadanía (Perú, 2016).

En un sentido similar, en Ecuador desde la reforma de la Constitución el 2008 se han dado progresivos avances para convertir a la educación superior en un dinamizador de cambio, desde una economía basada en la explotación de recursos naturales, hacia considerar la riqueza y diversidad cultural y ambiental del país como propulsor que contribuya a un desarrollo sostenible. En este aspecto, además de normativas que permitan el pleno acceso a la educación, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2015) estableció nuevos parámetros para las IES como la obligación de rendición de cuentas a la sociedad, la institución de una comisión de ética en el seno de las universidades, y obligaciones de atender a las necesidades y oportunidades de los territorios en los que se hallan, proporcionando la posibilidad de una mayor influencia de los grupos de interés a fin de asegurar la pertinencia de la educación superior y que la ciudadanía pueda participar en los procesos continuos de mejora.

En síntesis, puede decirse que el auge de la RSU en América Latina ha tendido hacia procesos legislativos que abogan por una mayor implicación de los grupos de interés en todos los procesos de las misiones de las IES, formando parte de los sistemas de evaluación, lo cual por una parte requiere de una participación activa y efectiva y, por otra, garantizar que dicha participación esté abierta no solamente a partes interesadas que se benefician de las IES, sino a la sociedad en general, y en particular a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

Esta tendencia en América Latina se confronta con el hecho por el cual en la actual lógica, marcada por la influencia de actores globales en la orientación de formación e investigación, el impulso en la región a fortalecer universidades denominadas de “clase mundial” puede repercutir en un abandono de su atención en el ámbito local; al deber contar con los mejores científicos, docentes y estudiantes para despuntar como centros de conocimiento, atendiendo como objeto de investigación a temáticas internacionales, que permitan, a la vez, su publicación en revistas internacionales que mejoren sus clasificaciones en rankings (Grau, Goddard, Hall, Hazelkorn y Tandon, 2017). No obstante, el hecho diferencial en países de la región de legislar la responsabilidad social de las IES, obligando a fomentar una participación efectiva de los grupos de interés en lo que afecta a la validación y evaluación de sus misiones, supone un espacio en el que se truncaría el modelo de oferta–demanda en la formación e investigación, sin conexión con las necesidades de la población local. Esta visión latinoamericana promueve desarrollar un modelo colaborativo, que redefina qué aportan a la sociedad con base en el diálogo.

En todo este orden de ideas, la creación del Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), que sigue como programa temático del Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (IESALC) la producción de conocimiento novedoso y además el fomento y diseño de redes sobre el tema, tuvo desde sus objetivos: 1.- Efectuar un seguimiento y desarrollo de las situaciones que comprometan un aspecto de la cultura, educación o vida institucional, con referencia a la responsabilidad social territorial en cualquiera de los países de América Latina y el Caribe. 2.- Recabar y difundir información actualizada de los avances o retrocesos que se experimenten específicamente en la responsabilidad social territorial de los países de la región (gobiernos, empresas, sector productivo, universidades, oenegés). Formulación y aplicación de indicadores. 3.- Sensibilizar a los ciudadanos de nuestros países acerca de la educación superior; educación para todos y su estrecha vinculación con las responsabilidades de la universidad para con la sociedad en su conjunto. 4.- Divulgar aquellas experiencias académicas, sociales y culturales exitosas que realicen las instituciones de responsabilidad social territorial. 5.- Conocer las tendencias de pensamiento en nuestros países con relación a la responsabilidad social territorial. 6.- Hacer inventario de las diferentes modalidades que se asumen en las universidades, para afrontar distintos problemas del compromiso real de la universidad con las comunidades vulnerables en los países de América Latina y el

Caribe. 7.- Eventualmente, establecer alianzas interinstitucionales para efectuar proyectos comunes, que sirvan como ejemplos de buenas prácticas a seguir y puedan resolver problemas regionales. ORSALC 2012.

Cabe anotar que el Foro ORSALC anual itinerante que se realiza por voluntad institucional de varias partes, a lo largo y ancho de toda la región, convoca un ejercicio de estar “afuera” de la propia institución para intercambiar ideas y confrontar buenas prácticas con relación a la RST. Así pues: 1- El Foro es lugar de encuentro deliberativo para la toma de decisiones. Espacio de convergencia de múltiples personas, interesadas en exponer opiniones, debatir ideas y examinar alternativas y por eso su fundamento participativo. 2- La temática que aborda responde a una valoración que la identifica como de importancia para las personas y para la ciudad (vida social). 3.- Herramienta de comunicación llamando a debatir y acordar acerca de asuntos en los que los participantes coinciden en calificar de interés común.

La responsabilidad social de una educación superior para el bien común

La UNESCO (2015: 85) refiere a los bienes comunes “como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas”. Se considera a la educación superior como tal, debido a que la exclusión en su acceso limita las posibilidades de desarrollo personal y profesional, y no solo su acceso, sino también a una educación superior de calidad, debido a las grandes diferencias que se dan entre acceder a IES que no tienen unos estándares adecuados (Marginson, 2016). El no tener acceso a una educación superior imposibilita un pleno desarrollo y limita no solamente la igualdad de oportunidades y la realización de derechos básicos, sino que excluye de los procesos de toma de decisiones sobre otros derechos, al no estar cualificados quienes no tengan el reconocimiento de títulos de educación superior, para participar en los debates políticos o económicos que les afectan directamente.

La propuesta de comprender a la educación superior como bien común se da en el contexto mercantilista de entender la educación como un producto con unos costes, que no solamente se comercializa a estudiantes considerados clientes, sino que estos, una vez formados, se convierten en el producto que ofrecer a empresas con el sello de la institución formadora. La oportunidad de considerar que la educación superior debe ser un bien común irrumpe en el debate de si debe ser un bien público, o se opera mejor como bien privado. En este caso

prevalece en el sector privado el deber anteponer la rentabilidad en la prestación del servicio, mientras que en su comprensión como bien público la gestión de la Educación ha incurrido en lo que Jensen y Mecklin (1976) denominaron “problema de agencia”, consistente en que los administradores de un bien pueden priorizar sus intereses personales o corporativos por sobre la finalidad de la organización, lo que traducen Suárez y Muñoz (2016) en que “la competencia por el trabajo y por los recursos, así como el egoísmo, se han colocado en el seno de la cultura universitaria” (p. 16).

Ante esta deriva, que ya no es reciente, Dorn (2017) alerta cómo la instrumentalización de la educación como vía hacia el éxito individual se ha convertido en la primera razón de cursar estudios en los Estados Unidos y se interpreta como una inversión que debe tener un retorno en ingresos económicos. Al igual que en los tiempos previos a la Reforma de 1918, las universidades estaban reservadas solo para las élites, en la sociedad actual, producto de dos revoluciones industriales, han perpetrado que impere la lógica de consumo. Las IES como organizaciones de su tiempo se ven afectadas por las dinámicas socioeconómicas de un mercado global diseñado con participación de las propias universidades, que “han desarrollado las teorías y propuestas que inducen a los individuos y a las instituciones —incluidas las de investigación y de educación superior— a normar sus comportamientos por los valores del mercado”. (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016, p. 17). Se precisan voces desde la sociedad que antepongan los intereses comunes en América Latina. Esta, como tierra fértil y rica en recursos naturales, ha iniciado el siglo XXI con un nuevo recurso: el de la generación más preparada acorde a los tiempos actuales. No obstante, el mejor acceso a la educación superior de todas las épocas no necesariamente implica que sea la más calificada para afrontar los enormes retos sociales que arrastra el continente.

Esta situación se explica en parte debido a la atomización del conocimiento desde las IES, como exponen Felber y Hagelberg (2017), representantes del movimiento de una economía para el bien común: el formar a personas especializadas en ámbitos determinados, pero desatendiendo una comprensión global de la sociedad y cómo contribuir colectivamente al desarrollo social. Esta especialización del conocimiento ha causado que ante la ausencia de un organismo que velara por el bien común, el crecimiento de IES no ha atendido a transmitir y contribuir a un conocimiento universal, sino a proporcionar diferentes servicios/productos a diferentes grupos de interés (estudiantes, organismos estatales, sistemas de rankings) sin un denominador o sentido común que dé unidad o funcionalidad social.

Si bien con tensiones, el equilibrio de considerar la educación superior como un bien público o un bien privado se ha mantenido conforme al supuesto por el cual la prestación del servicio ha contribuido a un cambio en el acceso a posiciones laborales cualificadas. Indudablemente así ha sido, no obstante, el proceso parece haberse fundamentado en la creencia de que el empleo cualificado y bien remunerado, respecto al no cualificado, es un recurso inagotable que justifica que el estado podía destinar ingentes recursos a facilitar la educación y, para la ciudadanía, el pago o copago de una educación superior, pública o privada, ofrece ciertas garantías de retorno de inversión. Si en los albores de la Tercera Revolución Industrial esta situación no responde a la realidad (Yamada, 2015), en la citada Cuarta Revolución Industrial tenderá a problematizarse el trabajo e imperará investigar en qué formarse, y definitivamente afectará la existencia de numerosas IES.

La comprensión de la educación superior como bien común implica un cambio en la concepción de las IES y reformar las finalidades que persiguen la generación y divulgación del conocimiento, al abrirse el espacio de lo virtual y digital en el cual reside el conocimiento. En dar este paso cobra relevancia un actor silente que compone la sociedad: son las personas beneficiarias, directa o indirectamente, del conocimiento generado y transmitido por las IES en el territorio. Los llamados grupos de interés a los cuales refieren las legislaciones que han incorporado la responsabilidad social en la educación superior, y que implica considerar a la sociedad como un actor más a participar en la evaluación y acreditación de sus misiones. La necesidad de proponer una reforma universitaria en el 2018 no es tanto que en el seno de las IES deba darse un cambio, sino que la sociedad que debe implicarse y posicionarse sobre qué educación superior quiere y cómo esta debe ser decisiva en continuar mejorando las condiciones de vida.

Por ende, la RSU en América Latina no es cómo la universidad se justifica o genera estrategias de participación, sino cómo adapta un escenario en el cual la sociedad debe involucrarse en la gobernanza y en uno de los principales problemas a corto plazo, el modelo de financiación que garantiza su funcionamiento. Entramos en el dilema del huevo y la gallina, ¿deben las IES buscar a los grupos de interés para lograr su participación, o debe la sociedad presentar dicha exigencia y exigir a las IES que generen espacios en los que interactuar? Y ante la continua referencia a los “grupos de interés”, ¿interesa a la sociedad latinoamericana la educación superior, más allá de su uso funcional para acceder a oportunidades de progreso individual?

La relación de las IES con la sociedad puede revisarse desde la teoría de los grupos de interés enlazada al bien común (Argandoña, 1998; Retolaza, San-Jose y Aguado, 2016), desde cuya perspectiva se subraya la importancia de no trabajar solamente con aquellas instituciones o personas que resultan de interés para la organización, sino involucrar a la sociedad y ser copartícipes de los bienes que se generan. No obstante, si desde la perspectiva organizacional las relaciones con los grupos de interés ha consolidado su importancia en los últimos 30 años, desde las IES, atendiendo a la literatura científica, no se ha dado una labor exhaustivo en reconocer y conocer a sus grupos de interés (Benneworth & Jongbloed, 2010; Gaete Quezada, 2015; Labanauskis & Ginevičius, 2017; Stankevičienė & Vaiciukevičiūtė, 2016), si bien se ha detectado con relación a los grupos de interés internos (Leisyte, Westerheijden, Epping, Faber & de Weert, 2013) y asociado a procesos de calidad o para asegurar financiación (Kettunen, 2015).

En este sentido, desde las IES se han priorizado esquemas de relaciones con los grupos de interés que garantizan su financiación y acreditación, más allá de elaborar mapeos de necesidades sociales y afianzar una relación de interacción con el territorio. Desde las IES que dependan de financiación pública, en mayor o menor medida, podría esperarse mayor interés en beneficiar a sociedad en las cuales están presentes, más allá de estrategias de mercadeo por llegar al público objetivo que permita mantener su funcionamiento, como captar estudiantes; o bien podría esperarse un mayor esfuerzo en materia de transparencia mediante reportes e indicadores estandarizados que ofrezcan información sobre qué aportan en su espacio territorial. Desde un punto de vista básico, una revisión a webs de IES en América Latina, extensible a nivel global, más allá de su oferta formativa, por lo general, no permite acceder a información para quien no tenga interés en concreto en una formación académica, no aportan datos reveladores de su función social. Esta situación lleva a intuir un alejamiento a relacionarse con la sociedad, que otorgue a las IES legitimidad y razón de ser, debido a su dependencia financiera con la propia sociedad.

Las IES tienen un rol social y de generación de conocimiento indudable, son decisivas en el desarrollo de avances científico-tecnológicos y su aporte puede ser evaluado, pero nunca medido en la magnitud que corresponde en América Latina a proporcionar acceso a la educación superior a millones de personas en un breve período de tiempo. Sin embargo, en el contexto de la denominada Cuarta Revolución Industrial, parte de los avances científicos del siglo XXI no se da solamente, ni propiamente, en el seno de las IES, si bien se da en otras organizaciones, en gran parte por quienes se han formado en ellas. La UNESCO (2015) plasma esta dualidad sobre el conocimiento que se genera en la sociedad y

la educación formal, señalando que la gobernanza de la educación no puede estar separada de la gobernanza del conocimiento.

Se ha producido un progresivo distanciamiento a medida en que las IES, atrapadas en la lógica de indicadores y rankings, han limitado con la sociedad las relaciones estrictamente necesarias para centrarse en parámetros que las evalúan. Situación que, Tsui (2015) subraya, desvirtúa la labor científica hacia la sociedad, y esta reacciona creando otras organizaciones que asumen invertir y competir por financiación para investigación y generar nuevas formas de adquisición y certificación de competencias alternativas a las IES, en las cuales han adquirido el conocimiento que usan al margen de las mismas, o en competencia.

Hazelkorn (2017) reflexiona acerca del contrato social entre el Estado y las IES, que supone financiar la educación superior, considerando que en el momento actual debe ser revisado si las instituciones se involucran significativamente en las necesidades sociales; en América Latina conviven múltiples formas de gobernanza, entre las referidas que han adoptado en su legislación la responsabilidad social y otras que priman trato de favor al sector privado con fondos públicos, sin demandar mayor implicación. Los sistemas de gobernanza se están adaptando a las situaciones de cambio y aún es pronto para saber cuáles serán más efectivos (Brunner y Pedraja, 2017), si bien ante la magnitud de IES existentes, su pervivencia parece llegar a un punto en el cual ante los recortes y competición por la financiación deba recurrirse a una mayor implicación de los diversos grupos de interés para legitimarse.

No obstante, sin un cambio en el que solamente sean percibidas de forma instrumental, en la medida que la sociedad no percibe una relevancia social de las IES más allá de brindar formación como harán otras organizaciones, *de facto*, se pierde legitimidad para mantener una financiación pública o privada cuando no se ha sabido explicar qué está aportando, no solo para los grupos de interés directamente beneficiados, sino para la sociedad en sus diferentes estructuras organizacionales.

La comunidad universitaria expandida: propuesta para la discusión

En síntesis, la exposición realizada señala cómo las IES en América Latina han superado una brecha de acceso a la educación superior, brindando una amplia gama de oferta académica, con una evolución loable en su preocupación social y consideración desde la Reforma de Córdoba por proyectarse más allá de su fuero interno. Las legislaciones de Brasil, Perú y Ecuador, junto a las iniciativas nacionales de Colombia, Chile y México como ORSU, ORSUCH y OMERSU respectivamente; e internacionales como la red AUSJAL y URSULA, así como el

apoyo de la UNESCO con el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe que alberga a ORSALC, son unas de tantas de miles de iniciativas y experiencias implicadas en llevar a las IES a trabajar por y para la comunidad. He tenido la grata y feliz oportunidad de participar como cocreador o como impulsor en todas de ellas. La falta de una sistematización de experiencias obedece más bien a una adaptación de los sistemas de educación superior regional a estándares externos a la región, como son los rankings, en los cuales el factor principal de evaluación no está en su aporte específico a las necesidades de la población local, sino al global (Grau *et al.*, 2017). Por ello, la relación de las IES con el bien común en América Latina se mantiene, por lo general, en una esfera complementaria a la sociedad cuando por derecho y *de facto* el conocimiento está en el centro de la evolución social y avanza inexorable por otros conductos para su transmisión. Así como se inspiró en su momento de las tendencias internacionales para mejorar, también ha asumido un capitalismo académico que en todos los ámbitos ha alimentado el individualismo en detrimento del bien común, si bien las referidas reformas legislativas socialmente responsables parecen dar paso a lo que algunos autores internacionales refieren como retos en el liderazgo hacia una universidad cívica (Goddard, Hazelkorn, Kempton & Vallance, 2016).

La gestión institucional de la responsabilidad social territorial no es exclusivamente gestión de impactos; el impacto tiene significaciones variadas, casi negativas: 1.- Se adscribe al concepto de docencia y no de aprendizaje. 2.- Las acciones, laborales, sociales, educativas, artísticas, científicas y culturales son vistas como relación de afectación entre agente y paciente. 3.- La estructura organizacional, vivida como gestión de personas y no como gestión con personas. Sin embargo, la gestión de impactos se constituye en herramienta clara de seguimiento institucional a la responsabilidad social territorial. En cambio, y afortunadamente, algunas instituciones comienzan a hablar de efectos sistémicos, en lugar de impactos, sean estos positivos o negativos. Los efectos sistémicos deben ser explicados y documentados, ya que constituyen una nueva forma de ver. (Tendencias ORSALC 2016).

Esta nueva forma de ver orientado a una educación superior para el bien común se constituye en uno de los ejes temáticos para la Conferencia Regional de Educación que quiere celebrar de una parte el manifiesto preliminar de Córdoba, pero también reflexionar por los quicios y las cuestiones aun no resueltas que deben ser consideradas ampliamente y que deben complejizarse con las reflexiones y los documentos de la Conferencia de Cartagena CRES 2018, así como con todos los demás documentos que realmente constituyen el acervo de una transformación real de nuestros sistemas de educación superior.

Siguiendo el rumbo actual, atendiendo a los datos de la OECD (2016), aún las IES en América Latina tienen margen de crecimiento y siguen la senda de la competencia global. No obstante, este sistema competitivo podría haber iniciado un proceso de implosión, por una parte, ante la imposibilidad de una gran mayoría de responder a las exigencias de calidad de actores externos que influyen en las agencias de acreditación y, por otra parte, en un cambio de tendencia en la oferta formativa que conlleva la Cuarta Revolución Industrial que permitirá certificar la adquisición de competencias por otros medios y por canales virtuales. Ante el centenario de la Reforma, este artículo propone para la discusión unas pautas para el pacto social, que redefina el sistema de educación superior.

Si en 1918 provocó la institucionalización de la tercera misión como extensión, cien años después ya no solamente unos privilegiados tienen acceso a la educación superior, sino miles de personas han accedido y completado estudios. El acceso a la información y las posibilidades de una Cuarta Revolución Industrial pueden ser usados para solapar culturas ante el magma globalizador o permitir a dichas culturas expresarse e interactuar desde lo local a lo global. El paso principal, habida cuenta del contexto descrito, pasa por repensar al estudiante no como un cliente para el sector privado, y un indicador para el sector público, sino como un potencial aliado. Es esa la visión del estudiante y el egresado, o mejor, la eterna condición de estudiante que se debe fomentar en todo tipo de formación básica, media y superior según los lineamientos UNESCO: el estudiante universitario no como cliente, sino como aliado de un proceso en el que su propio conocimiento, sus competencias adquiridas y su saber como dimensión integral del aprender a lo largo de toda la vida se vuelva sobre las comunidades y las transforme en sus vulnerabilidades; un estudiante nunca cliente, mas sí aliado, es el propositivo de nuestro eje temático. Esta visión es un proceso que no solo mejorará la situación concreta y real de las personas, sino que, en sus relaciones interpersonales, el estudiante mejorará su conocimiento y su aprendizaje, adquirirá una dimensión superior, ya que tanto el conocimiento competitivo como el saber integral son las condiciones colectivas y efectivas necesarias de un bien común.

Es por eso que todos los agentes debemos fomentar e intervenir para convertir la universidad latinoamericana y del Caribe en una escuela de democracia real, donde el estudiante no es uno que renueva los orígenes mismos de la universidad como asentamiento escolarizado de muchos saberes, ni como fomento catedralicio de escuelas de saberes, ni como escuelas profesionalizantes y competitivas del exclusivo mundo laboral y científico, ni como modelos pragmáticos napoleónicos.

Las IES ya no solamente deben proyectarse, sino que tienen la posibilidad de asociarse con la sociedad para cocrear y diseñar nuevos escenarios de generación de conocimiento; partiendo de la propia relación con egresados a los cuales, una vez finalizados los estudios, se da una desconexión justo en el momento en que ponen en práctica su conocimiento y pueden reportar aprendizajes prácticos en la sociedad, que nutran sobremanera los aportados en el aula.

La reforma emergente de la educación superior en América Latina en el 2018 se debe entender por concebir la educación superior desde una comunidad universitaria expandida, en la cual la sociedad debe ser considerada por pura responsabilidad social y en la cual la tecnología permite facilitar una interacción constante con los grupos de interés (Hasan, Rahman & Saeed, 2015). La gestión de la generación de conocimiento puede resultar desde un derivado de los procedimientos mercantilistas, en la denominada cocreación (Chemi & Krogh, 2017; Murcia Peña, Vargas García & Jaramillo Ocampo, 2012), que permita a los grupos de interés sentir que las IES son los espacios en los que se pueden reportar aprendizajes, expresar necesidades y trabajar colaborativamente en soluciones por el bien común, en el cual se deberá participar para definirlo.

Este concepto es el que resulta clave, la comunidad universitaria expandida, no es aquella en la que las IES se proyectan. Deviene de una transición de comprender a estudiantes como privilegiados, que tras un intervalo en el cual se les ha podido considerar clientes, sean considerados como parte de la Academia y que para que se dé paso a esta situación deben establecerse sinergias constantes. Ribes-Giner, Perelló-Marín y Pantoja Díaz (2017) revisando experiencias de cocreación apuntan a los modelos que desde la fase de pregrado pueden permear en esa nueva cultura de evolucionar la Academia, juntamente con la integración del conocimiento que aportan estudiantes. Dados estos procesos, extensivos a la comunidad por medio de metodologías de investigación acción participativa, las IES empoderarán y se empoderarán de una sociedad multicultural que aporte a la construcción social de un espacio regional, que no tiene motivos por sentirse lejana de los estándares que evalúan los rankings internacionales, sino que debe medirse conforme ha evolucionado, siendo una tierra demasitados años proveedora de recursos. La educación superior se ha desarrollado y masificado, es momento de ponerse al servicio de una sociedad que deberá reinventar otras instituciones si no se dan las circunstancias en una reforma integral a la educación superior. El reto está presente, esperemos que las IES no queden ausentes y la nueva reforma heredera del 1918 cocree el nuevo escenario en estudios referenciales comparados (benchmarking).

Referencias

- Acevedo, A. (2010). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio* (36), 1-14.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives in higher Education*. Baltimore: *Johns Hopkins University Press*.
- Argandoña, A. (1998). The Stakeholder Theory and the Common Good. *Journal of Business Ethics*, 17, 1093-1102.
- Appel, S.; Rubaii, N.; Líppez-De Castro, S. y Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 21, Number 2, p. 7 - 36.
- Aponte Hernández, E. (2015). *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe*. Puerto Rico: UNESCO-IE-SALC.
- Avilés-Palacios, C.; Moyano-Santiago, M.A. y Santos-de-León, N.J. (2017). University Social Responsibility and the ISO 26000:2010 standard. Case study of the Universidad Politécnica de Madrid (Spain). *European and accounting and management review*, vol. 3, 2, 75-97.
- Benneworth, P. and Jongbloed, V. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59 (5), 567-588
- Brasil, Presidência da República (2004). “Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”, *Diário Oficial da União*, n.72, Seção 1, p.3-4. Brasília DF.
- Brasil, Ministério da Educação (2014), *Instrumento de avaliação institucional externa. Subsídios os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)*. Brasília DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (eds.). (2016). Educación Superior en Iberoamérica. *Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA.

- Brunner, J. J. y Pedraja, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería*, vol. 25 N° 1, 2-4.
- Chemi, T. & Krogh, L. (Eds.) (2017). *Co-creation in Higher Education: Students and Educators preparing creatively and collaboratively to the challenges of the future*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense. Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior [CEAACES]. (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Dirección de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito (Ecuador).
- Dorn, C. (2017). For the common good: a new history of higher education in America. Ithaca: *Cornell University Press*.
- Enders, J. (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4), 176, p. 83-109.
- Felber, C. y Hagelberg, G. (2017). *The Economy for Common Good. A Workable, Transformative Ethics-Based Alternative*. Washington: The next system project.
- Gaete Quezada, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-29.
- García Herrera, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 79-96. doi:<https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51275>
- Goddard, J.; Hazelkorn, E.; Kempton, L. & Vallance, P. (2016) Why the civic university? In J. Goddard, E. Hazelkorn, P. Kempton and P. Vallance (eds) (2016). *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*, 3-15. Cheltenham: Edward Elgar.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (Eds.). (2017). Higher education in the world: Vol. 6. *Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*. Girona, España: Global University Network for Innovation.

- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). The geopolitics of research in teaching and learning in the university in Latin America. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 4-18,
- Hasan, N., Rahman, A. A., & Saeed, F. (2015). Motivations for Value Co-creation in Higher Education Institutions Using Online Platforms: Case of Idea Bank. *Journal Teknologi*, 73(2), 61-66.
- Hazelkorn, E. (2017). Is the Public Good Role of Higher Education Under Attack? *International Higher Education*, 91, 2-3.
- Herrera Llamas, J. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13 (1), 8-17.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288
- Jules, T. (2017). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution Gated, Regulated and Governed*. Reino Unido: Emerald.
- Labanauskis, R. & Ginevičius, R. (2017). Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Engineering Management in Production and Services*, 9(3), pp. 63-75.
- Leisyte, L., Westerheijden, D. F., Epping, E., Faber, M., & de Weert, E. (2013). *Stakeholders and quality assurance in higher education*. 26th Annual CHER Conference 2013, Lausanne, Switzerland.
- Lozano Ascencio, F. y Gandini, L. (2010). *Migrantes calificados de América Latina y el Caribe ¿Capacidades desaprovechadas?* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.
- Kettunen, J. (2015) Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management*, 21:1, 56-65,
- Mainardes, E., Alves, H., & Raposo, M. (2013). Identifying stakeholders in a Portuguese university: A case study. *Revista de Educação*, 362, 429-45
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.

- Martí Noguera, J. J., Gaete Quezada, R., Puerta-Lopera, I. C. y Martí-Vilar, M. (2013), Responsabilidad Social Universitaria: um olhar da realidade ibero-americana, en *Revista ABMES de Responsabilidade Social*, año 6, núm. 6, pp. 35-41.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, Ó. H. y Moncayo Quedo, J. E. (2014). Reflexión sobre los discursos en Educación Superior desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, 43(172), 33-55.
- McCowan (2016) *Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework*. Higher Education, 75, 505-523.
- Murcia Peña, N., Vargas García, D., & Jaramillo Ocampo, D. (2012). Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, 35, 99 - 114.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*. OECD Publishing, Paris.
- Perú (2014). Ley 30220. Ley universitaria. *El Peruano Diario Oficial*, Año XXXI, N° 12914. Lima, pp. 527211 – 527233.
- Perú (2015). Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *El Peruano Diario Oficial*. Lima, pp. 562355- 562364.
- Retolaza, J. L., San-Jose, L. and Aguado, R. (2016) The role of shapeholders as a link between a firm and nonstakeholders: the pursuit of an economy for the common good based on stakeholder theory. En Crowther, D. y Seifi, S. *Corporate Responsibility and Stakeholding. Developments in Corporate Governance and Responsibility*. Emerald, Bingley, UK, pp. 3148
- Ribes-Giner, G. Perelló-Marín, M. R., Pantoja Díaz, O. (2017) Revisión sistemática de literatura de las variables clave del proceso de co-creación en las instituciones de educación superior. *TEC Empresarial*; Vol. 11, Núm. 3. 41-53
- Rubio Mayoral, J. L. (2006). Desarrollo económico y educación. Indicios históricos en las primeras “revoluciones industriales”. *Educación XX1*, 9, 35-55.

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima.
- Schwab, K. (2015). *The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond*. *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://goo.gl/pbP3j5> [Accedido abril 2017]
- Stankevičienė, J., & Vaiciukevičiūtė, A. (2016). Value creation for stakeholders in higher education management. *Ekonomika a Management*, 19(1), 17-32.
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*. vol. XLV (4), núm. 180, pp. 1- 22.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Tünnennann Bernheim, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*. 9, 1, 103-127
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris.
- Universia (2014). Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas [III Encuentro Internacional de Rectores Universia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 14.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117.
- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. New York, Routledge.
- Yamada, G. A. (2015). The Boom in University Graduates and the Risk of Underemployment. *IZA World of Labor*, (165). DOI: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.165>

ORSALC

Indicadores de responsabilidad social

El Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe propone los siguientes indicadores para ir estableciendo condiciones evaluativas mediante estudios referenciales comparados (benchmarking) y para configurar, con las instituciones que acepten la convocatoria, un ejercicio voluntario de conceptualización, revisión y mejoramiento en RST.

Buen gobierno y transparencia

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con la elección de las autoridades, los procesos participativos y democráticos de toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de las autoridades a la comunidad universitaria. Igualmente # de procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Identificación general de # específico buenas prácticas de gestión universitaria con fines de planeación estratégica. ¿Existen informes de rendición de cuentas (Administrativo, Académico) ¿de qué año es la última autoevaluación?

Clima laboral: equidad, género e integración

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con las condiciones de trabajo, el buen trato relacional # de evidencias, el bienestar social del personal así como # de programas de formación profesional y personal, crecimiento y carreras laborales; equidad salarial de géneros, integración de personal con habilidades especiales, # de subsidios...; número de programas de crecimiento?, ¿programas de inducción a la vida laboral?, ¿desarrollo de competencias transferibles?, ¿manuales de convivencia?, ¿comités éticos?

Medio ambiente y campus verde

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con la huella ecológica de la institución, # específico de los procesos de administración ecológicamente sustentable del campus, # de programas para la formación del personal en temas ambientales, el currículo verde; los criterios social y ambientalmente responsables de compras. Recolección y conciencia ecológica en # de programas. Procesos de ecología integral y/o espiritualidad ecológica. Discusiones epistemológicas Biocentrismo o antropocentrismo, # de publicaciones. Programas de incidencia territorial. Planes de ordenamiento territorial. # de innovaciones energéticas solares y eólicas.

Rehumanización

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que aseguran que la formación humanística y profesional vaya en el sentido de la misión socialmente responsable de la institución, la consideración de la persona en sus dimensiones, # de gru-

pos de investigación; la capacidad relacional del ser humano. La dignidad personal como fundamento misional, # de docl; medidas de gestión y evaluación de dicha calidad responsable. Transferencia de conocimientos a comunidades # de programas; programas humanísticos, #educación formal e informal. Fomento de la comunidad universitaria (valores compartidos). Estudios sobre la pobreza.

Aprendizaje servicio

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que aseguran una construcción crítica de los conocimientos a fin de mejorar la formación estudiantil, la pertinencia social de la investigación, así como la difusión pública y el ejercicio ciudadano de las ciencias. El trabajo solidario de la ciencia y el favorecimiento de la dignidad personal, # de programas, # de los procesos investigativos de cuestiones científicas para el favorecimiento de poblaciones en situación de vulnerabilidad, # de emprendimiento comunitario e innovación social. Investigaciones sociales aplicadas para el mejoramiento de condiciones de comunidades vulnerables.

Vinculación y voluntariado

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que permiten valorar la extensión (proyección social, # voluntariado, # servicio social estudiantil, # transferencia tecnológica y #consultorías) para el mejoramiento de la formación y la investigación de la institución; # proyectos acerca de intervención comunitaria, # comunidades hermanas, seguimiento.

Desarrollo de competencias para el mundo laboral, # de mecanismos de colocación, complementariedad mundo laboral y mundo educativo.

Stakeholders

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de comunicación, diálogo y coevaluación con las partes interesadas, internas y externas de la institución que podrían estar afectadas por ella o interesadas en mejorar el cumplimiento de su misión. Sistemas de compras. Manejo de proveedores, infraestructura. Manejos tributarios

Educación para el desarrollo sostenible

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de diálogos sociales y # redes externas en las cuales la institución pueda participar a fin de influir en las políticas públicas de desarrollo (nivel local, nacional y/o internacional). Los nuevos mecanismos de aprendizaje para una ciudadanía mundial, los procesos virtuales y su función ética. # aprendizajes critico-participativos.

Ambiente y cultura juvenil

Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de los programas de educación sexual, prevención en sustancias psicoactivas, retos y alcances de la cultura juvenil, deserción estudiantil y programas tutoriales.

Sobre los autores

Humberto Grimaldo Durán

Licenciado en Filosofía (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, 1994); Máster en filosofía (Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, 2001); Doctor en Ciencia Política (Universita Degli Studi di Salerno, 2012); pasantía postdoctoral (Universitat de BONN Alemania, 2014). Decano de Filosofía (Universidad de San Buenaventura Bogotá, 2001), Agregado Lingüístico de la Embajada de Italia (2003-2007); Director Ejecutivo Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria ORSU - Colombia (2007-2011); Secretario Asociación de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe ODUICAL (2013); Coordinador general del Festival de Cine Sagrado, Festival de Cine de Bogotá (2012-2016); Director Departamento de Humanidades Universidad Católica de Colombia (2000 a la fecha); Consultor Académico de UNESCO-IESALC (2012-2018); Coordinador General del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC) de UNESCO IESALC (2012 a la fecha) y Coordinador del eje temático de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018 (en la actualidad). Editor, compilador, traductor y autor de libros sobre Fenomenología, Filosofía de la Comunicación, Filosofía Política, Internacionalización, Responsabilidad y Compromiso social.

Víctor Martín Fiorino

Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Estudios postdoctorales en Ética Aplicada en la misma Universidad. Consultor Académico del ORSALC, perteneciente a UNESCO-IESALC. Profesor Emérito y Doctor Honoris Causa de la Universidad del Zulia - Venezuela. Miembro Fundador de la Red Internacional de Formación de Mediadores. Catedrático de la Universidad de Salerno Italia y la Universidad Católica de Colombia. Facilitador BID en Ética Pública. Investigador Senior Colciencias - Colombia. Investigador ANVUR - Italia. Jefe de la línea de investigación en Ética, Política y Educación de la Universidad Católica de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación *Philosophia Personae*. Profesor Visitante de universidades de Europa y América Latina. Autor de libros y publicaciones científicas internacionales.

Pablo Guadarrama

Doctor en Filosofía (Universidad de Leipzig, Alemania). Doctor en Ciencias y Profesor de Mérito de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Doctor Honoris Causa en Educación (Universidad Nacional de Trujillo). Miembro de Honor de la Asociación Dominicana de Filosofía. Miembro Honorario de la Asociación Iberoamericana de

Filosofía Práctica. Profesor invitado en varias universidades latinoamericanas, de Estados Unidos de América, Japón, España, Rusia, Italia y Alemania. Actualmente, profesor del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia y de la Maestría en Ciencia Política de la Universidad Católica de Colombia-Università degli Studi di Salerno.

Inés Riego

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Profesora Titular en la Universidad Católica de Córdoba, Argentina; Vicepresidente de la Asociación Iberoamericana de Personalismo (AIP) con sede en Madrid; Consultora Académica y Miembro del Directorio del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-UNESCO-IESALC); Presidente del Instituto Emmanuel Mounier Argentina; autora y coautora de varias obras de filosofía personalista, publicadas en España, México y Argentina.

Axel Didriksson

Investigador titular de la UNAM. Doctor en Economía, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Sociología. Asesor del Secretario de Educación Superior de la República de Ecuador (2011-2012). Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, 2003-2006), transformado en Instituto durante su gestión. Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Creador del modelo académico y curricular de la Universidad de la Ciénega de Michoacán (UCM). Fundador y Coordinador de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (1999-2007). Asesor académico en temas de planeación y prospectiva en distintas universidades de México, de América Latina, del Caribe y de Italia. Autor de libros, y de artículos como autor y coautor, publicados en diferentes lenguas.

Juanjo Marti Noguera

Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Postdoctorado en desarrollo regional. Consultor del Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Se ha desempeñado en cargos de coordinación en desarrollo social desde la administración pública, emprendedor en redes de cooperación internacional y consultor en gestión de proyectos para el sector público y privado. Autor de publicaciones científicas. Ha sido ponente invitado en seminarios internacionales de Colombia, Chile, Brasil, México, Perú, Ecuador y España. Su trayectoria profesional combina el trabajo interinstitucional con enfoque hacia el rol de las Instituciones de Educación Superior en la sociedad del S. XXI. Actualmente, centra su atención en el desarrollo conceptual y metodológico de la Comunidad Universitaria Expandida.

Óscar Licandro

Licenciado en Sociología, Master of International Management y candidato a doctor en Administración (Universidad Católica Argentina). Investigador y coordinador del Programa de Investigación sobre RSE de la Universidad Católica del Uruguay; editor de Cuadernos de RSO y coordinador del sistema de indicadores sobre RSE (IRSE) de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas. Integra el Editorial Board de la International Review on Public and Nonprofit Marketing y el Comité Científico de la revista Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de La Plata. Autor de libros y artículos en revistas científicas y de divulgación. Ha dictado conferencias y presentado sus trabajos en de países de América Latina y Europa. Es consultor de empresas y diversos organismos internacionales: BID, UNESCO, PNUD, OIM y CEPAL.

Mirna Ethel Zavaleta Robles

Ingeniera (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Maestra en Ingeniería Ambiental (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Doctora en dirección de organizaciones (UPAEP). Coordinadora de los laboratorios Universitarios en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, coordinadora del programa de Responsabilidad Social en la misma universidad donde se obtuvo por 7 años consecutivos el distintivo ESR que otorga el Centro mexicano para la filantropía (CEMEFI). Es docente en la UPAEP, la Universidad del Valle de México (UVM), el Instituto de estudios Universitarios (IEU) y la Universidad Anáhuac en posgrados en el área económico administrativo. Ponente en diversas conferencias de Responsabilidad Social y temas ambientales a nivel nacional e internacional. Consultora de ORSALC.

Alejandra Fierro Valbuena

Antropóloga y doctora en Filosofía. Certificada por la American Philosophical Practitioner Association (APPA) como client counselling. Experiencia en consultoría personal, grupal e institucional. Habilidad para orientar procesos reflexivos y dialógicos en entornos empresariales, familiares y personales. Áreas de especialidad: ética, cambio cultural, identidad y proyecto de vida, responsabilidad social, desarrollo humano.



**Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo
de 2018. El tiraje fue de 500 ejemplares.**

