

La Responsabilidad Social de las Universidades:

Implicaciones para la América Latina y el Caribe



IESALC

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

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



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE
PUERTORICO
DEPARTAMENTO DE ESTADO



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES: IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

EDUARDO APONTE HERNÁNDEZ

(Editor)

**AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI • JUAN RAMÓN DE LA FUENTE • SYLVIE
DIDOU AUPETIT • JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER • ELVIRA MARTÍN SABINA •
MANUEL TORRES MÁRQUEZ • ALMA HERRERA MÁRQUEZ • ROMILSON
MARTINS SIQUEIRA • ROSE ALMAS DE CARVALHO • FRANCISCO JAVIER GIL
• MARCELA ORELLANA • KARLA MORENO • JOSÉ LUIS MÉNDEZ • ANITA
YUDKIN SULIVERES • JOCHEN HÖNOW • NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA
• MARÍA VICTORIA VILLAVICENCIO PLASENCIA**

San Juan, Puerto Rico



Servicio de Información y Documentación. UNESCO-IESALC. Catalogación en fuente.

La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe

Aponte Hernández, Eduardo (ed.). Puerto Rico: UNESCO-IESALC, 2015

1. Educación Superior
2. Responsabilidad Social
3. Universidades
4. Cátedras UNESCO
5. América Latina
6. Caribe

© UNESCO-IESALC, 2015

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del UNESCO-IESALC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del UNESCO-IESALC: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

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

Luis Bonilla, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía y Andres Croquer

Diseño de carátula: Justo L. Bigio

Diagramación y corrección de estilo: Antonio Leiva L. Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-25-8

Depósito Legal: Impreso If200420153781321

CD-ROM Ifx20420153781322

Internet Ifi204201153781223

ÍNDICE

Dedicatoria / Reconocimiento	7
Mensajes	9
<i>David E. Bernier Rivera, Secretario de Estado, Estado Libre Asociado de Puerto Rico</i> <i>Manuel Torres Márquez, Comisión Coordinadora de la Conferencia</i>	
Prólogo: Responsabilidad Social de la Universidad: Uno de los Requisitos para ser Universidad	15
<i>Pedro Henríquez Guajardo, Director IESALC-UNESCO</i>	
Presentación: La Responsabilidad Social de las Universidades en Discusión: Compromiso y Contribución de las Cátedras UNESCO de Educación Superior en la Región	25
<i>Eduardo Aponte Hernández (Editor), Puerto Rico</i>	
Primera Parte: Contexto y Perspectivas de la Responsabilidad Social de las Universidades	31
Perspectives on the University Social Commitment in the Twenty First Century.....	33
<i>Axel Didriksson Takayanagui y Juan Ramón de la Fuente, México</i>	
Responsabilidad Social Universitaria en América Latina: Recursos y Controversias....	71
<i>Sylvie Didou Aupetit, México</i>	
Transformaciones del Espíritu Comunitario de la Universidad: Base de la Responsabilidad Social de la Academia	97
<i>José Joaquín Brunner, Chile</i>	
La Responsabilidad Social de las Universidades: Retos y Perspectivas.....	115
<i>Elvira Martín Sabina y María Victoria Villaviciencio, Cuba</i>	
Coordenadas para un Mapa de Ruta de la Responsabilidad Social en el Siglo XXI	131
<i>Manuel Torres Márquez, Puerto Rico</i>	
Segunda Parte: Tendencias de Gestión y Prácticas de la Responsabilidad de las Universidades	145
Gobierno y “Responsabilidad Social” Universitaria en las Américas y el Caribe: Tendencias y Desafíos.....	147
<i>Eduardo Aponte Hernández, Puerto Rico</i>	

La Responsabilidad Social y la Nueva Pertinencia de las Universidades Latinoamericanas	177
<i>Alma Herrera Márquez y Axel Didriksson, México</i>	
El Compromiso de la PUC Goiás con la Calidad de la Formación de Profesores: La Experiencia del Examen Vestibular de Admisión para Estudiantes de Escasos Recursos	193
<i>Romilson Martins Siqueira y Rose Almas de Carvalho, Brasil</i>	
¿Fomenta el Estado Chileno la Irresponsabilidad Social Universitaria?	213
<i>Francisco Javier Gil, Marcela Orellana y Karla Moreno, Chile</i>	
Trayectoria de la Responsabilidad Social de las Universidades: Una Mirada desde Puerto Rico.....	229
<i>José Luis Méndez, Puerto Rico</i>	
Producción y Gestión del Conocimiento: El Rol y Alcance de las Cátedras UNESCO en la Cooperación Interuniversitaria en América Latina y el Caribe.....	241
<i>Jochen Hönow de Venezuela</i>	
El Mundo Entero se Opaca cuando se nos Cierran los Ojos.....	247
<i>Nicolás Gómez Dávila de Colombia</i>	
Epílogo: La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe	265
<i>Eduardo Aponte Hernández, Anita Yudkin Suliveres y Manuel Torres Márquez, Cátedras UNESCO de Puerto Rico</i>	
Relatoría de la Conferencia	271
Cátedras UNESCO	290

DEDICATORIA / RECONOCIMIENTO

Los eventos que precedieron a la Reunión Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 1998 marcaron la ruta de la responsabilidad social para las universidades y las instituciones de educación superior. En la “Visión para el Siglo XXI” de la *Declaración Mundial de la Educación Superior* se enunció la visión de una *Universidad Socialmente Responsable*, que presenta una “*idea de la universidad*” de *autonomía responsable* (Yarzabal, 1999; Rodrigues Dias, 2000); idea que han desarrollado desde entonces la IESALC-UNESCO y las Cátedras de Educación Superior de América Latina y el Caribe.

Desde la década del noventa, la visión del Director de la División de Educación Superior Internacional de la UNESCO, Marco Antonio Rodríguez Días, a su vez, bajo la dirección general de Federico Mayor Zaragoza, fue crear Cátedras UNESCO de Educación Superior que promovieran la transformación de la educación superior y la responsabilidad social de las instituciones; esta ha dejado su semilla en la región, a fin de promover el Desarrollo Humano Sustentable. El punto de partida ha sido la creación del Instituto de Educación Superior para la América Latina y el Caribe (IESALC), producto de la visión y la voluntad de Marco Antonio Rodrigues Dias y Luis Yarzabal Terra, a quienes reconocemos y agradecemos su contribución a la educación superior de la región con la dedicación de este volumen. Este incluye los trabajos de las Cátedras UNESCO de Educación Superior y las Cátedras UNESCO de Puerto Rico, en torno al tema de “La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe”. Nuestro agradecimiento, además, por incluir a la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana de Puerto Rico en la redes de Cátedras UNESCO de la región.

Nuestro reconocimiento a Pedro Henríquez Guajardo, Director del IESALC-UNESCO, en Caracas, Venezuela, por haber coauspiciado, con el Departamento de Estado de Puerto Rico, las actividades de las cátedras, y por haber promovido la RED de Cátedras de Educación Superior. Le agradecemos, además, el haber facilitado la celebración de la Conferencia “La Responsabilidad Social de las Universidades:

Implicaciones para América Latina y el Caribe” y el Encuentro de las Cátedras de Educación Superior: Compromiso y Contribución, celebrado los días 27 y 28 de marzo de 2014 en el Departamento de Estado, la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana. El volumen que aquí publicamos es producto de este esfuerzo.

Nuestro agradecimiento particular a Paulina González Pose, Directora de la División Internacional de Educación Superior de la UNESCO, París, por participar en estos eventos y reiterar la importancia de las cátedras para la UNESCO. Finalmente, nuestro agradecimiento al IESALC, al Departamento de Estado de Puerto Rico y a las universidades sede de las cátedras por el apoyo y solidaridad para hacer posible las actividades de la conferencia y el encuentro de cátedras en la ciudad capital de San Juan, Puerto Rico. A los coordinadores de las cátedras de Puerto Rico, Anita Yudkin Suliveres y Manuel Torres Márquez, y las asistentes de investigación Rose Vincenty Colón e Irma Lugo Nazario, nuestro agradecimiento por la colaboración en la organización y coordinación de esta Conferencia Regional y los Encuentros de las Cátedras UNESCO celebrados en Quito, Ecuador, y San Juan de Puerto Rico.

**MENSAJE EN OCASIÓN DE LA PUBLICACIÓN DEL
LIBRO *LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS
UNIVERSIDADES: IMPLICACIONES PARA AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE***

David E. Bernier Rivera
Secretario de Estado, Estado Libre Asociado de Puerto Rico

Me es grato dirigirme a ustedes. El pasado 27 de marzo de 2014 tuvo lugar, en el Departamento de Estado de Puerto Rico, la *Conferencia y Encuentro Regional de Cátedras UNESCO: La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. Al colaborar como coorganizadores, respondimos a la meta de intercambio con instituciones regionales e internacionales.

Esta actividad supuso un precedente trascendental por ser la primera vez que las Cátedras UNESCO de Latinoamérica y el Caribe se reunían en nuestro país. El evento tuvo alta repercusión en diversos sectores de la sociedad puertorriqueña. Estuvieron presentes directivos de las instituciones de educación superior, académicos, líderes políticos, funcionarios públicos, representantes del sector cultural, estudiantes y público en general.

Con el propósito de darle continuidad a los logros alcanzados, nos parece particularmente significativo resaltar la destacada gestión del señor Pedro Henríquez Guajardo, Director del IESALC. Las contribuciones de este organismo a la región han sido notables y muy necesarias en el contexto actual de nuestros pueblos. De igual modo, consideramos que el liderato del IESALC contribuye a que Puerto Rico pueda alcanzar, dentro de nuestras posibilidades, el mayor grado de participación en sus iniciativas.

Reafirmamos el compromiso de respaldar y acompañar a las Cátedras UNESCO de Puerto Rico y a las visiones y acciones del IESALC y de la UNESCO en nuestra región. Esperamos seguir ensanchando los

lazos de colaboración y de afinidad cultural entre Puerto Rico y los pueblos hermanos de Latinoamérica y del Caribe. La *Conferencia y Encuentro Regional* destacó importantes retos y oportunidades vinculados a nuestros enfoques de política pública, como lo es el de Diplomacia Académica y de Puerto Rico como Destino Académico de las Américas. Aspiramos a que esta experiencia rinda frutos para todos los participantes. Esta publicación sirve de memoria y testimonio de una ruta que apenas comenzamos.

Aprovecho la oportunidad para expresar la seguridad de mi alta estima y consideración a los funcionarios del IESALC y a los encargados de las Cátedras de la UNESCO en la región, así como nuestro firme compromiso con la educación.

MENSAJE DE APERTURA DE LA CONFERENCIA Y ENCUENTRO REGIONAL DE CÁTEDRAS UNESCO “LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES: IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”

Manuel Torres Márquez
Comisión Coordinadora de la Conferencia

Buenos días a todos y a todas. Un saludo especial al señor Pedro Henríquez Guajardo, Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, a la señora Paulina González-Pose, Jefa de la Sección de Educación Superior de la UNESCO, y a mis colegas coordinadores de las Cátedras UNESCO de América Latina presentes en este trascendental encuentro de propósitos y voluntades convocados para abordar el prioritario tema de la responsabilidad social de las universidades y sus implicaciones para nuestra región.

En representación de la Comisión Organizadora y, particularmente, en nombre de mis compañeros, los doctores Eduardo Aponte y Anita Yudkin, de las Cátedras UNESCO de “Gestión, Innovación y Colaboración en Educación Superior” y de “Educación para la Paz”, respectivamente, de la Universidad de Puerto Rico, deseo expresarles nuestro agradecimiento y regocijo por la asistencia de un amplio espectro de autoridades e integrantes de las comunidades universitarias del sistema estatal y privado de educación superior, así como de los sectores gubernamentales, culturales, científicos y del conjunto de la sociedad civil de nuestra nación. La fórmula para llegar hasta aquí funde la visión y el compromiso con la integración regional e internacional postulada, compartida e implantada por el señor Pedro Henríquez Guajardo y por el Secretario de Estado de Puerto Rico, Hon. Dr. David Bernier. Las gestiones de ambos inciden directamente en ampliar los horizontes de intercambios educativos, científicos y culturales de nuestro país a través de los trueques que viabiliza la diplomacia académica. Esta sirve de

puente para encauzar la integración solidaria con estilos que suman el capital social y el patrimonio integral de todos los pueblos al margen de camisas de fuerza políticas e ideológicas.

Las tres Cátedras UNESCO del país así lo hemos confirmado con nuestro trabajo apoyado por la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras y por la Universidad Interamericana, recinto Metro. Optimizando nuestros limitados recursos, hemos representado dignamente por diecisiete años a la isla, abriendo puertas con desprendimiento para participar, aportar y aprender a pesar de no contar con el respaldo de una Comisión Nacional de la UNESCO. Esta histórica reunión del 26 al 28 de marzo del año en curso tiene sus antecedentes inmediatos en el V Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, celebrado en julio pasado en Panamá, y el Encuentro de Cátedras UNESCO de Ecuador, en octubre de 2013, en los que comenzamos a cuajar la iniciativa que nos ocupa en la sede del Departamento de Estado, dependencia pública que viabilizó la misma asignándole relevancia y recursos económicos.

Nos pareció oportuno dedicar estas jornadas a compartir con todos los presentes una conferencia abierta que contribuyera a trazar un mapa en torno a la responsabilidad social de las universidades, asunto más pertinente que nunca al tener que repensar las instituciones de educación superior en tiempos de escasez, de contracción en los presupuestos universitarios y de multiplicación de retos por la mundialización de problemas económicos, sociales, políticos y culturales. La población estudiantil que ocupa las aulas presenciales y en línea de nuestras universidades, la constituye masivamente una generación de incertidumbre, con la que nos corresponde colaborar para reducir los efectos de tiempos de involuciones, transiciones y transformaciones insospechadas.

¿Se impondrá una macrorreforma de la institución universitaria o microrreformas desde sus puntos focales? Cada comunidad universitaria tendrá que decidir y asumir las responsabilidades y consecuencias del rumbo que seleccione para reformarse parcial o integralmente en virtud de sus urgencias, recursos, receptividad al cambio y compromiso de trabajo de sus integrantes. Las comunidades universitarias no pueden escaparse de la globalización de los problemas socioeconómicos que afectan a toda la gama de instituciones tradicionales expuestas como

nunca a su desaparición o transformación. Sin embargo, la forma en que las universidades le respondan a su entorno social inmediato, convulsionado por las urgencias nacionales y por los cambios en la esfera internacional, no puede ser resuelta a través de un modelo único que señale cómo debe ser la universidad del siglo XXI.

Dependiendo de la escala de su población, de los recursos con que cuenta, de su sensibilidad, de su compromiso social, de su sentido anticipatorio de los problemas, de la madurez de su convivencia democrática y de su apertura al mundo, deberá trazar su proyecto institucional. En la medida en que las situaciones generales o específicas de una comunidad académica se asemejan a otra, podrá arrojar luz en la búsqueda de alternativas de cambio en más de una institución. La decisión crucial consiste en si, al reconstruir o construir nuestra sociedad y nuestra universidad, optamos por el camino de lo utópico o de lo posible, de lo cosmético o lo auténtico. Se trata de que las universidades sean más competitivas en asumir aquella parte que les corresponde en la responsabilidad de investigar, entender, diseñar y ejecutar estilos creativos, ágiles y viables de intervención social.

Las universidades son tan variopintas como lo es el momento sociopolítico y económico de la cultura en la que están enclavadas; cada una tiene un camino por recorrer y sus andanzas están condicionadas por cómo logran dirigirse para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y a la autorrealización del ser humano en sociedad. Las transformaciones sociales por las formas cambiantes de ejercer el poder requieren la búsqueda de consensos mayores desde el punto de vista ideológico y económico. Las universidades tienen que tomar permanentemente el pulso social, reencontrarse y ser flexibles para modificarse ante sociedades más críticas, desconfiadas y concededoras de sus derechos. El desfase de las instituciones de educación superior es una consecuencia de crisis acumuladas de los sistemas económicos, políticos y del subsistema educativo, agudizadas significativamente a partir de las últimas décadas del siglo XX.

Los integrantes de la Comisión Organizadora de esta conferencia sobre la “Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe”, aspiramos que esta convocatoria, con las limitaciones de tiempo, sirva de ejercicio de síntesis para reflexionar

e identificar rumbos en momentos en los cuales el sistema universitario estatal y privado de Puerto Rico demandan reformas cuantitativas y cualitativas para sacar al país del paréntesis de involución y de deterioro de la calidad de vida colectiva. Hablar de responsabilidad social de las universidades implica participar activamente en la concertación y ejecución de una agenda de país cimentada en el pleno disfrute de los derechos humanos y de los derechos de la tierra, partiendo de una visión de economía solidaria con apertura a los intercambios regionales e internacionales. Les reitero a los integrantes de la audiencia nuestro agradecimiento por su acompañamiento y participación.

PRÓLOGO

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD: UNO DE LOS REQUISITOS PARA SER UNIVERSIDAD

Pedro Henríquez Guajardo
Director IESALC-UNESCO

A partir de las principales tendencias y perspectivas que se observan en la actualidad en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe es posible aproximarse al significado actual de ser universidad. Formación, investigación y vinculación social son sus principales responsabilidades que le dan contenido al importante rol institucional en diversos propósitos de la sociedad. En la reducción de la pobreza, en la promoción de modelos de desarrollo sustentable, en la construcción de sociedades del conocimiento inclusivo, en el logro de la paz y en la defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos. Sin embargo, atendiendo a la evolución que han tenido las instituciones estimuladas por una demanda explosiva, en el cumplimiento de su misión “responsable” socialmente, cabe considerar la gran dispersión en los sistemas de educación superior debido a su crecimiento constante y desregulado que desafía a los actores del sistema a adoptar opciones de sistematización que muestren claramente hacia dónde se mueven las instituciones, especialmente las universidades, y cómo en tal contexto pueden actuar responsablemente. Frente a dicha realidad cabe analizar las nuevas tendencias de la educación superior universitaria como modelo único en el mundo de la producción de conocimiento, para un hacer universitario socialmente responsable.

Las tendencias que se observan en los desarrollos de sistemas e instituciones en la actualidad, de alguna manera condicionarán los ulteriores desarrollos en materia de gobernanza. De acuerdo a lo señalado por la Prof. García Guadilla tenemos, por un lado, “la educación superior transnacional lucrativa, la educación como comercio de servicio, la competencia en los rankings universitarios mundiales, la competencia entre universidades de clase mundial, la competencia por talentos, la

competencia por estudiantes móviles...”, frente a “las opciones de acceso abierto al conocimiento de reconocidas universidades, la educación como bien público, el aprovechamiento colaborativo de interactividad en las tecnologías comunicacionales educativas (para la circulación del conocimiento y de talentos) el trabajo en redes colaborativas de conocimiento entre instituciones, laboratorios, investigadores y proliferación de medios interactivos, etc.”⁽¹⁾.

En otras palabras, estas dos tendencias responden a condiciones y tensiones sistémicas que no terminan de definirse y que nos están obligando a optar por lo que consideremos más apropiado para el desarrollo de nuestras instituciones en la realidad en que estamos insertos. Esta es una principal preocupación de IESALC por su importancia estratégica para los futuros desarrollos de la educación superior regional. Debemos cooperar para ponernos de acuerdo. Es una necesidad imperativa reemplazar los conceptos asistenciales de la internacionalización por el concepto de asociación para el beneficio mutuo ligado al desarrollo institucional de las partes involucradas⁽²⁾.

I. Contexto general estratégico

La conversación educativa de la región evoluciona permanentemente y somete a los Estados, a los organismos multilaterales y a la institucionalidad de la educación terciaria a replantear sus roles y estilos de trabajo. Hoy, en pleno siglo XXI, el desafío primario de la educación superior consiste en autoenfocarse poniéndose en el lugar de los actores sociales y asumiendo que hay muchos temas pendientes para aliviar la tensión en que esos actores sociales colocan a la gobernabilidad de los sistemas políticos.

Se trata, en concreto, de que los sistemas y las instituciones de educación superior (ES) respondan eficazmente a demandas de inclusión, equidad y desarrollo sostenible en una sociedad global y su producto más relevante: el conocimiento.

En tales circunstancias, la responsabilidad de sistemas e instituciones de educación superior (IES) y la propia de UNESCO-IESALC, con su

(1) C. García Guadilla. Discurso.

(2) J. Sebastián. “Cooperación e internacionalización de las universidades”.

corolario de sistemas políticos y sociales, es articularse y regularse para contribuir a facilitar que el proceso regional de desarrollo sea consistente con las demandas de la sociedad.

He optado por presentar nuestra visión de la responsabilidad social universitaria a partir de las siguientes premisas:

En el marco del nuevo humanismo pluralista y cosmopolita promovido por la UNESCO, a través del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSALC), el IESALC define la responsabilidad social de las universidades como un compromiso institucional autónomo, pero participativo de personas e instituciones, para orientar el cumplimiento misional hacia la pertinencia social y la gestión ética transparente, de cara a los retos de equidad y a los desafíos ambientales de la sociedad local y global. La universidad socialmente responsable aspira a la congruencia entre su discurso y sus actos en todos los aspectos de su misión:

- a) La creación y aplicación de conocimientos para el avance y la cohesión social, fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, el hambre y las crisis, la generación de pensamiento crítico y de ciudadanía activa.
- b) La formación de profesionales humanistas comprometidos.
- c) La gestión de un campus social y ambientalmente ejemplar que construye sinergia entre la autonomía como derecho y condición necesaria de personas y/o instituciones y el cumplimiento de sus propósitos misionales con calidad (modelo de gestión que comprende la rendición pública de cuentas).
- d) Una participación social para contribuir al desarrollo justo y sostenible.

Dicho lo anterior, este discurso se configura partir de las siguientes acepciones de la responsabilidad social:

• **Responsabilidad social de las IES cuando hablamos de sus propósitos de equidad social** y sus capacidades para contribuir en su ámbito al cumplimiento o cierre del círculo virtuoso acceso-permanencia-logro.

- a) La equidad en el acceso a la ES comienza en la educación media en el marco de un sistema continuo; se asume que en toda política de acceso se debe dar preferencia a los méritos.
- b) En la región se ha pasado sucesivamente desde sistemas monopólicos de ingreso abierto en las universidades públicas (Córdoba, 1918) a sistemas binarios de accesos restrictivos diferenciados público-privado. Se avanza hacia sistemas de acceso semiabiertos en el marco de la diferenciación institucional y de la generación de un sector terciario cada vez más amplio (Rama, 1997).
- c) Las restricciones de acceso en el sector universitario público han contribuido a reducir el porcentaje de cobertura pública, a aumentar la cobertura insatisfecha y a promover el acceso de una parte de esas demandas no cubiertas hacia estudios no universitarios (explosión del crecimiento).
- d) En los países en donde existen sistemas de acceso a través de pruebas competitivas en base a la calidad, se observa la implementación de elementos correctivos (ciclos propedéuticos, preparación ad hoc) buscando mayores niveles de equidad para estudiantes procedentes de colegios públicos, regiones marginadas, sectores sociales deprivados (etnias y minorías).
- e) La selección en términos académicos; aunque la situación del incremento masivo ha obligado a desarrollar mecanismos de acceso y selección para generar mayor igualdad de oportunidades; de promover una mayor diversidad social de los estudiantes seleccionados, de evitar que los recursos reproduzcan ciclos de desigualdad y exclusión.

• **Responsabilidad social de las IES frente a los desafíos que les plantean los planes y visiones estratégicas de los países.** Esto es: sentido de la educación superior y su estrecha relación y comportamiento consistentes con las definiciones contenidas en un proyecto nacional y su vinculación con el espacio multicultural e internacional donde se mueve; carácter institucional y su contenido conceptual: ¿qué es la universidad?, ¿qué es la educación superior?, ¿qué es la educación terciaria?

- a) La responsabilidad de sistemas e instituciones de educación superior y la propia de UNESCO-IESALC, con su contraparte de sistemas políticos y sociales, es articularse y regularse para

contribuir a facilitar un proceso regional de desarrollo que sea consistente con las demandas de la sociedad.

- b) La premisa básica continúa siendo el reafirmar el rol fundamental de la ES como un espacio privilegiado donde se forja el futuro de una sociedad a partir del conocimiento, elemento determinante para construir sociedades estables y democráticas para el desarrollo sustentable. *Así, el fortalecimiento de la educación superior en su sentido estratégico más puro pasa por asumir que ella es un bien público social y su acceso universal es un derecho humano.* La ES continúa siendo un espacio privilegiado donde se forja el futuro de una sociedad, como portador de un bien o servicio de interés colectivo permanente.

II. Contexto estratégico de la educación superior actual. Algunas referencias a América Latina y el Caribe.

1. Construcción de capacidades. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES, 2009) convocó a UNESCO y sus Estados Miembros a propiciar la construcción de capacidades para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en los países en desarrollo y a poner en práctica y fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad y marcos regulatorios apropiados con la contribución de la totalidad de los actores del sistema. Una visión al desarrollo sectorial desde que se firmó este acuerdo permite aseverar que tal propósito ha sido una ocupación permanente de nuestro quehacer institucional. Los sistemas regionales de educación superior han experimentado una dinámica evolución y crecimiento, circunstancias que han estimulado serios esfuerzos para responder a las demandas sectoriales, particularmente por la fuerte tendencia a privatizar los sistemas.

2. Aumentos de la cobertura. Hasta el presente, la educación superior ha registrado un incremento sustancial de la tasa de participación de las personas en el nivel: 19% del correspondiente grupo etario en el año 2000 a 26% en el 2007. La matrícula global se ha multiplicado por cinco en menos de cuarenta años⁽³⁾. No obstante, aumentar la cobertura neta en el nivel de educación superior es aún tarea pendiente de la mayor prioridad con propósitos equitativos y de mayor calidad.

(3) UNESCO. *Education Sector: Technical Note on Quality Assurance in Higher Education*. Draft. Working document, 2012.

He aquí algunos datos. En el año 2000, la matrícula global de educación superior ascendió aproximadamente a 100 millones de estudiantes. Esta cifra se llegó a 165 millones en 2011 y, estimamos, podría alcanzar una cifra levemente superior a 260 millones en el 2025. Para nuestra región, la tendencia se ha manifestado en forma similar.

En 1990, la región contaba, aproximadamente, con siete millones de matriculados. De acuerdo con las tendencias globales, el número actual llega aproximadamente a 22 millones (19,7), como se registra en 2012. Actualmente, la región alcanza el 12,4% de la matrícula global⁽⁴⁾ en educación superior, figura que podría significar sobre 30 millones en 2025.

3. Crecimiento del número de instituciones. El Estado ya no es el soporte o proveedor de educación superior, especialmente por la disminución de su responsabilidad financiera sobre el sistema; que aunque no es la razón más importante, sí afecta su capacidad para responder a la creciente demanda de educación superior en cada país, especialmente en las regiones en desarrollo (África, Subregión Árabe, Asia y América Latina y el Caribe).

Se ha concretado una rápida expansión en el número y diversidad de proveedores de diferentes fuentes y orígenes (instituciones privadas, universidades abiertas, proveedores transnacionales) con fines de rentabilidad y lucro directo, así como a proveedores transnacionales. Estas instituciones son capaces de recibir a grandes masas de estudiantes, superando fácilmente las capacidades físicas de instituciones tradicionales públicas y, en algunos casos, privadas. En América Latina y el Caribe, por ejemplo, el número de instituciones de educación superior ha alcanzado una cifra superior a 10.400 instituciones (reportes nacionales, 2011), de las cuales el 37% corresponde a instituciones universitarias⁽⁵⁾. El resto contiene otras entidades que imparten “educación terciaria” en un esquema distinto al universitario, pero que se orientan y contribuyen al desarrollo del sector de la educación superior.

(4) Henríquez, P. *Trends of Internationalization in Latin America and the Caribbean. Current role of IESALC. Presentation*. IV Latin American and Caribbean Conference on Higher Education Internationalization. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia, noviembre 2012.

(5) Brunner, J. J., y Ferrada, R. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. CINDA/Universia. Ril Editores, Santiago de Chile, 2011.

4. Aseguramiento de la calidad de procesos y resultados. Uno de los riesgos clave inherentes a la expansión y diversificación de la provisión de educación superior es su impacto en la calidad. Así, en respuesta a la notable masificación de la educación superior regional y a la desregulación que ha caracterizado dicha expansión, nuestra responsabilidad y función es orientar y guiar a los Estados Miembros a desarrollar sus sistemas en un esquema de diversidad de la oferta educativa, pero con fuerte énfasis en el aseguramiento de su calidad. En otras palabras, es imperativo apoyar la construcción de capacidades institucionales, tanto en los niveles nacionales como en aquellos espacios de cooperación e integración académica, para permitir que esta diversidad institucional sea consistente con las demandas de la comunidad por una educación pertinente y con el ejercicio efectivo de sus derechos (publicación conjunta de UNESCO/OECD: “Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education”).

5. La tendencia a concentrar esfuerzos en la calidad, tanto en lo conceptual como en la práctica institucional, refleja un cambio significativo y progresivo en el discurso internacional en los últimos quince años y nos obliga a replantear nuestras acciones e intervenciones consistentemente. La calidad no es solo relacionada con los aspectos de contenido de programas y currículos, sino también con aspectos de resultados y proyecciones cuyos impactos son relevantes para asegurar la calidad de los sistemas. Hay también aspectos formales que son requisito de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

III. Desafíos específicos vinculados a los temas emergentes que sustentarían la cooperación interinstitucional y dan cuenta de las “responsabilidades” de sistemas e instituciones de educación superior, especialmente universitarias

Desafío de la calidad. En la formación de pregrado, posgrado, continua, a distancia y en línea, el principal objetivo es contribuir a mejorar y asegurar la calidad de la oferta docente y los procesos de aprendizaje. UNESCO se ha propuesto continuar apoyando los esfuerzos de los Estados Miembros para construir sistemas de aseguramiento de la

calidad de la educación superior sobre la base de un amplio espectro de herramientas de seguimiento y evaluación.

Desafío de la equidad y la inclusión. Los sistemas educativos aún registran fallas en su capacidad para llegar a todas las capas y grupos de la sociedad. Lo equitativo e inclusivo de los sistemas educativos no radica solamente en su “apertura” a grupos sociales históricamente marginados de sus beneficios, como las mujeres o los grupos étnicos. La cualidad de equidad e inclusión de la educación está definida por lograr el cumplimiento pleno del círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro por todos los ciudadanos.

- El acceso universal desde la educación prebásica hasta la superior, procurando la eliminación de la segregación por razones económico-sociales.
- La permanencia como contrapunto de la deserción por razones extra educativas.
- El logro académico que significa el cumplimiento de los ciclos de la educación formal.

Asumir la ES como un bien público estratégico posibilita la protección de los derechos a la educación y entrega herramientas a la política pública para sustentar definiciones de ordenamiento y regulación del sistema. Además, supone respetar el continuum educativo (para toda la vida) y garantizar a las personas su inserción efectiva en los beneficios de la sociedad del conocimiento.

Desafío del financiamiento. La universalización de la educación no significa ni gratuidad universal ni eliminación de la educación privada. Se ha experimentado en la región un gran retroceso del Estado como sostenedor de esquemas de financiamiento público de la educación en todos sus niveles y modalidades. Sin embargo, tal compromiso estatal nunca ha significado universalidad en los sistemas educativos, precisamente por temas de acceso y permanencia. A ello se agregan los cambios demográficos experimentados en aumento de población, variaciones en los volúmenes de los respectivos grupos etarios, envejecimiento de algunos grupos y desplazamientos de las edades que afectan directamente la capacidad de respuesta del sistema educativo. Hemos visto que en ES los incrementos de matrícula y la masificación han planteado a los

Gobiernos serios problemas en la gobernanza, en el financiamiento, en el desarrollo de sus sistemas de ES nacionales. De acuerdo con ello, lo sano es lograr el diseño del financiamiento educativo teniendo a la vista cuestiones como las siguientes: replanteamiento de la educación como prioridad componente del gasto social; revisión del concepto de “políticas compensatorias” para eliminar su incertidumbre; buscar el máximo de asignación de recursos como porcentaje del producto interno bruto a la educación; convivencia de diferentes sistemas de financiamiento con una base pública suficiente; normas adecuadas para sistemas de financiamiento híbridos (privados, públicos, copulativos, etc.).

Desafíos de la regulación. Además del problema de calidad evidente que se manifiesta producto de la provisión excesiva de instituciones de ES en la región, el desafío de generar sistemas de regulación y articulación de los sistemas educativos es perentorio. Se trata de sistemas, normas y regulaciones que posibiliten la convivencia de lo público y lo privado. Acotamiento de las competencias y sometimiento de las instituciones a evaluación no solo de procesos sino también de resultados, siendo estos elementos centrales para asegurar la calidad y mantener la confianza pública en las IES. Por otra parte, este elemento es clave en la necesaria articulación de todo el sistema educativo para el cumplimiento eficaz de los ciclos respectivos. La formalización de este tipo de acuerdos permite aumentar la confianza internacional en la rigurosidad y responsabilidad de las instituciones de educación superior, así como en la seriedad de las cualificaciones de un país determinado, y estimulan la movilidad e intercambio de estudiantes, de los procesos de aprendizaje y del trabajo⁽⁶⁾.

Desafío de la institucionalidad y la organización. En este aspecto la discusión acerca de la estructura y la composición de los sistemas e instituciones de educación superior es clave que se vincula al necesario debate sobre el carácter de la universidad y el planteamiento adecuado de sus tres misiones básicas en función de su responsabilidad. Es importante destacar líneas de desarrollo institucional propias, teniendo a la vista los procesos de internacionalización y cooperación. Por ejemplo, la elaboración de programas propios de cooperación universitaria, las metodologías para buscar socios, la estructuración de redes de cooperación vis a vis lo bi y lo multilateral.

(6) UNESCO. *Education Sector: Technical Note on Quality Assurance in Higher Education*. Draft. Working document, 2012, pp. 2 y 4.

PRESENTACIÓN

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES EN DISCUSIÓN: COMPROMISO Y CONTRIBUCIÓN DE LAS CÁTEDRAS UNESCO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

Eduardo Aponte Hernández

Catedra UNESCO de Educación Superior, Universidad de Puerto Rico

Desde la reunión preparatoria de educación superior de América Latina y el Caribe celebrada en 1996 en La Habana, Cuba, para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO de 1998, la discusión y las recomendaciones de los participantes destacaban la voluntad y compromiso con la responsabilidad social de las universidades y la educación superior hacia fuera de las instituciones, hacia la sociedad, buscando mayor pertinencia para enfrentar los desafíos que encaran las sociedades. La Declaración sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, resultado de esta Conferencia Mundial (UNESCO, 1998), reafirma la misión de la educación de formar, investigar y servir “por la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la visión del desarrollo sustentable y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto”, reforzando así la responsabilidad social de las universidades que incide en forma decisiva en la transparencia social, económica y política de los países. Esta reafirmación se apoya en las recomendaciones del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (Informe Delors, 1996), donde se destaca la importancia del desarrollo de los sistemas educativos para la construcción de las sociedades, reevaluando tres desafíos de la educación para: el desarrollo humano sustentable, la convivencia pacífica entre los pueblos, la economía de la democracia con equidad y justicia social. Estas políticas y estrategias de la UNESCO se recogen una década después en las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 como eje central para la responsabilidad social de la educación superior para el desarrollo sustentable, enfatizando la naturaleza social de la educación,

y el conocimiento como bien público. A partir de estos eventos, con limitaciones, el IESALC y las Cátedras de Educación Superior se han comprometido en promover la transformación de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe, y más allá.

Desde los años 1998 al 2009, las redes UNESCO UNITWIN, los centros para el desarrollo de la educación superior y las Cátedras de Educación Superior han contribuido al desarrollo e implantación de esta visión de futuro en la transformación de la educación superior. Recientemente, en 2012, en la Universidad de Puerto Rico, la Catedra UNESCO de Educación Superior convocó a cinco cátedras con la participación de la RED GUNI a una conferencia/encuentro para discutir los desafíos de la educación y el papel de las cátedras en sus respectivos países sede. El grupo de cátedras hizo recomendaciones para reforzar y hacer más visible la contribución y compromiso de las cátedras de acuerdo con las líneas de acción de la UNESCO y las recomendaciones de CRES 2008 para la región. En 2013, con la designación del Director del IESALC, Pedro Henríquez Guajardo, se convocó a una reunión de cátedras en Quito, Ecuador. En este encuentro se discutió la importancia y visibilidad de las cátedras, y un plan de acción para llevar a cabo conferencias y encuentros de cátedras en cada país para activarlas y promover su compromiso de colaboración en red con el IESALC y la UNESCO en el ámbito internacional. Para comenzar se decidió llevar a cabo la Primera Conferencia-Encuentro en Puerto Rico, el 27-28 de marzo de 2014, alrededor del tema “La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe”, con el auspicio de IESALC-UNESCO, el Departamento de Estado, la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana.

Los trabajos presentados por las cátedras que participaron en este encuentro se recogen en este volumen. Se incluyen, además, algunos escritos presentados en otros foros recientes acerca de responsabilidad social de las universidades, y otros preparados en respuesta a la convocatoria para esta Primera Conferencia-Encuentro de las Cátedras de Educación Superior.

La compilación de estos trabajos se divide en dos partes. La primera parte, “Contexto y Perspectivas de la Responsabilidad Social de las Universidades”, aborda la reflexión y la conceptualización de la

responsabilidad social de las universidades desde diferentes contextos y perspectivas. La segunda parte, “Tendencias de Gestión y Prácticas de la Responsabilidad de las Universidades”, presenta la trayectoria y tendencia de la responsabilidad social universitaria en el contexto regional, y en la sede de los países de las Cátedras de Educación Superior.

La primera parte se inicia con el trabajo de Axel Didrikson, de la UNAM, y Juan Ramón de la Fuente, ex presidente de la AIU, “Perspectives on the University Social Commitment in the Twenty First Century”. Esta aportación del 2012 abre la discusión de la responsabilidad social universitaria (RSU) desde el contexto actual de las universidades. Provee algunas perspectivas del compromiso social de las instituciones en donde se ven avances en la responsabilidad universitaria que pueden ayudar en la transformación de las instituciones, si estas refuerzan su papel y responsabilidad con la sociedad como instituciones políticas independientes, autónomas, éticas, científicas y socialmente responsables.

Sylvie Didout Aupetit, con un estudio argumentativo, “Responsabilidad Social Universitaria: Recursos y Controversias”, aborda el análisis de la responsabilidad social universitaria y sus posibilidades desde la asignación de los recursos para llevar a cabo sus funciones y deberes con la sociedad. Para avanzar en esta dirección, la autora hace recomendaciones con una ruta a seguir atendiendo las controversias que existen alrededor de la RSU y su implementación en la región, lo cual representa una tarea de futuro y desafío para las Cátedras UNESCO de Educación Superior.

La aportación de José Joaquín Brunner, “Transformaciones del Espíritu Comunitario de la Universidad: Base de la Responsabilidad Social de la Academia”, profundiza en los factores de cambio que inciden en la comunidad universitaria, sus deberes y responsabilidades con la sociedad. A diferencia de proponentes de la posmodernidad, reformula conceptos de la idea de la universidad en tiempos de masificación de la educación superior y de universalización como una comunidad académica asociada a la sociedad de tipo “Gesellschaft”.

Elvira Martín Sabina, en su trabajo “La Responsabilidad Social Universitaria: Retos y Perspectivas”, argumenta que el proceso de educar y la gestión de conocimiento en las universidades son parte de la

sociedad que se ve afectada por los problemas sociales y ambientales. Por ello, la sociedad tiene el derecho de exigir que la universidad en su gestión no solo sea responsable sino que tenga valor social, que sea responsable en cuanto al bienestar y desarrollo sustentable de la sociedad.

El trabajo de Manuel Torres Márquez, “Coordenadas para un Mapa de Ruta de la Responsabilidad Social de la Universidad del Siglo XXI”, cierra la contribución de las Cátedras UNESCO a la discusión de la responsabilidad social de las universidades con una reflexión desde Puerto Rico. Aborda la trayectoria de la discusión sobre la responsabilidad universitaria, para entonces presentar la crisis de identidad por la cual atraviesan las universidades, y llegar a trazar una ruta hacia la responsabilidad social universitaria frente a los desafíos del nuevo siglo.

En la segunda parte, Eduardo Aponte Hernández, desde una perspectiva de futuro, con el trabajo “Gobierno y Responsabilidad Universitaria: Tendencias y Desafíos”, presenta la trayectoria del escenario tendencial de las políticas públicas. Aborda cómo estas inciden en el gobierno, en la dirección de las instituciones, y cómo determinan la responsabilidad universitaria ante los desafíos que enfrentan las sociedades, como avances para el estudio de la responsabilidad universitaria en la región. En el marco de la visión de la educación superior de la UNESCO para el siglo XXI, presenta la responsabilidad social universitaria como movimiento hacia un escenario alternativo para un desarrollo humano sustentable en la región.

A partir de la nueva pertinencia de las universidades, Alma Herrera y Axel Didriksson analizan y recomiendan la transformación de las universidades a través de la responsabilidad social universitaria con la sociedad. Responsabilidad que parte de saber gobernarse a sí misma, llevando a cabo la formación de ciudadanos competentes, con una ética en sus deberes y responsabilidades orientados por un compromiso con las metas, la voluntad general y los intereses de bienestar de la sociedad.

Los profesores Romilson Martins Siqueira y Rose Almas Carvahlo, en su trabajo “El Compromiso de la PUC Goiás con Calidad de la Formación de Profesores: La Experiencia del Examen Vestibular

Social de Admisión para Estudiantes de Bajos Recursos”, presentan una práctica institucional de responsabilidad social importante para la inclusión social, la revitalización y la valoración de la formación de profesores que le da la razón social de ser a la gestión universitaria.

Los profesores Javier Gil, Marcela Orellana y Karla Moreno aportan el trabajo “¿Fomenta el Estado Chileno la Irresponsabilidad Social Universitaria?”. Describen las prácticas de promover modelos de acceso a la educación superior socialmente responsables basados en desempeño académico donde han desplazado al sistema de mérito basado en resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Los resultados recientes del uso de valorar el desempeño académico en contexto han mejorado la calidad y equidad de la educación media y superior.

José Luis Méndez Muñiz presenta la “Trayectoria de la Responsabilidad Social de las Universidades: Una Mirada desde Puerto Rico”, en donde establece el legado histórico de las universidades europeas, del Medio Oriente y de las Américas en la región del Caribe. Destaca que la contribución de las grandes universidades del Norte se reconoce en la contribución a la ciencia, la economía y la tecnología. Las universidades latinoamericanas y del Caribe han dejado un legado cultural, político y social de su gestión social y en la emancipación de los pueblos de la región. Gesta que ha distinguido la producción intelectual de la Universidad de Puerto Rico en su contribución social de forjar la identidad nacional, política y cultural del pueblo puertorriqueño.

Finalmente, en el epílogo de este volumen, las Cátedras UNESCO de Puerto Rico, en voz de Eduardo Aponte Hernández, Anita Yudkin Suliveres y Manuel Torres Márquez, destacan la contribución y compromiso de las Cátedras UNESCO con el movimiento de la responsabilidad social de las universidades como ruta de transformación de las instituciones y de impacto en las políticas de Estado. Así, las instituciones puedan llegar a ser más pertinentes, relevantes y socialmente responsables, de manera que las sociedades se puedan mover hacia un desarrollo humano sustentable en los países de América Latina, el Caribe y más allá.

PRIMERA PARTE

CONTEXTO Y PERSPECTIVAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES

PERSPECTIVES ABOUT THE UNIVERSITY'S SOCIAL ENGAGEMENT

Axel Didriksson Takayanagui
Researcher UNAM/UNESCO Chair, University and Regional
Integration, UNAM, Mexico

Juan Ramón de la Fuente
Former IAU President

Introduction

Modern universities have provided training, produced knowledge and contributed to spreading and diffusing science and culture, among their primary functions. However, each country has developed university systems according to their own national agendas. As a result, although there are common features that characterize the institution known as a university today, there is still wide variation among their legal, regulatory and operational frameworks, as well as academic structures and cultures, both between and within countries.

One of the most important and noticeable differences among these models lies in the relationships between institutions and the contexts in which they exist. These relationships encompass a wide variety of aspects, as they are determined by the expectations that nation-states have regarding their contributions to economic growth and social development. In this way, European universities serve a different purpose than those in North America, Latin America or Africa (CFR Edwards, 2004).

Because these institutions have complex and diverse administrative policies, academic orientations, size and professional offers, it is difficult to speak of a single university model. However, the element of Social Engagement has become part of the ethos and the *raison d'être* of universities, as well as an ethical duty that creates a natural link between

educational institutions and all sectors facing the emerging challenges of the twenty-first century and seeking to resolve serious issues regarding our basic needs.

This view was reiterated at the Regional Higher Education Conference held in Cartagena de Indias, Colombia, June 3-6, 2008, which incorporated the following points of subsection D of the Declaration (IESALC, 2008: 22-23), among others:

- We reclaim the humanist character of higher education, insofar as it must be oriented towards comprehensively developing persons, citizens and professionals who are capable of addressing the multiple challenges involved in the endogenous development and cooperation among our countries in an ethically, socially and environmentally responsible manner, and who are able to actively, critically and constructively participate in society.
- Institutions of higher education must advance in shaping a more active relationship with their environments. Quality of education is directly related with the degree to which an institution belongs to and is responsible for the sustainable development of society. This requires promoting an academic model focused on researching problems within their contexts, producing and transferring the social value of knowledge and working together with communities. It requires scientific, humanistic and artistic research based on the explicit definition of problems to be tackled, where the solutions are fundamental for the development of the country or region and the welfare of the population. Universities must engage in active outreach, linked to creating public awareness and respect for human rights and cultural diversity, and be involved in extracurricular work that enriches education. Finally, institutions must cooperate in identifying problems that require research and create opportunities for joint action with other members of society, especially those who are most disadvantaged.

Similarly, the UNESCO World Conference on Higher Education (2009) included the following in its declaration: “Given the complexity of current and future global challenges, higher education has a social responsibility to improve our understanding of issues where multiple

views arise, involving social, economic, scientific and cultural dimensions and our ability to respond to them. Higher education must take the lead in society and promote the overall acquisition of knowledge to address global challenges, food security in all regions, climate change, water resource management, intercultural dialogue, renewable energy and population health” (1-2).

As such, continuous reflection regarding social commitment is the sign of the higher education systems of the future, where this commitment is understood as the service that education provides in terms of a public good. In this sense, the aim of public universities is not to serve private capital, but rather to become a catalyst for individual and social development and a source of critical and independent thinking.

The social commitment of the university “encompasses many fields related to reproducing and perfecting the social model: equality, science, professional efficiency, culture and identity, ideological pluralism, social ethics, the conservation of historical memory and the universality of knowledge, and the formation of a critical mass. All of this must be updated in the face of advancing knowledge and new dialogue with interlocutors driving social renewal” (Rojas, 2008: 179).

From this perspective, University Social Engagement is the connection between educational institutions and societies with the values, traditions and culture that give us our identities, and should remain the force that defines public universities as the critical conscience of our people.

Rebuilding a Sense of University Social Engagement

Economic globalization has brought about new patterns of production, consumption and commercialization that a) disrupt all areas of daily life, b) provide a new view of the nation-state and geopolitical borders, c) favor an unprecedented circulation of capital, goods and people, and d) incorporate the acquisition of knowledge, information and symbolic communication as the most important productive forces of the economy (Marginson, 2004). Moreover, the science and technology revolution has had a profound cultural and economic impact.

According to Hollinshead (2007), such processes exist in an environment characterized by multidimensional discontinuity on such a grand scale that it is only seen once every 500 years, and affects the economic, social, technological, natural and cultural realms. Its effects range from the transition to a knowledge economy, with the subsequent presence of new geopolitical leaders, trade agreements, forms of production and migration patterns, to the growing incorporation of technology, including information and communication technologies, which have affected all areas of daily and productive life. Vallaey (2008) adds that at this time, our capacity to inhabit the planet is at risk, as the “hyper-complexity of worldwide social exchanges and the global effects of human activity accumulated over the centuries are beginning to show signs of unsustainability as a whole, both socially and environmentally” (195).

The globalization in which societies exist is in the process of overcoming a phase that can be characterized as neoliberal⁽¹⁾, because it promotes a vicious cycle that benefits those who have competitive capacity and permanently excludes those without. While true that the global economy has different effects on the dynamics of the entire planet, it does not provide the same benefits to regions, nations or people, resulting in different impacts depending on their location in the international division of labor.

The negative balance of this disparity translates into crises of all kinds: economic, energy, environmental, food, values and security. Likewise, this inequality generates deep asymmetries between countries and regions with substantial differences linked to achieving optimal levels of sustainable human development.

The same process occurs with capital and knowledge, and is manifest in the significant inequalities regarding the social distribution of knowledge and the promotion of new capabilities aimed at innovation. The problem is that knowledge is not only associated with economic growth, but more importantly, it is closely related to general human well-being. This society excludes material goods, but also excludes

(1) Neoliberal globalization particularly affects economic spheres worldwide because new infrastructures, provided by information and communication technologies, enable “the ability to work and produce as a unit, in real time and on a global scale” (Castells, 1996: 93).

intellectual property⁽²⁾. It not only reduces the possibility to achieve well-being, but it also limits people from being able to engage in multiple ways of thinking about reality and about themselves.

There are many facts to corroborate the negative effect of restrictions imposed by international credit institutions in defining national economic and scientific policies, and their perverse consequences in weakening the scientific and technological capabilities of developing countries. "In techno-economic terms, the hub of international integration in the process of consolidation is the exportation of low intellectual value-added products, with poor demand, and the importation of high value goods and services, with rising demand. This insertion places our region on the periphery of the nerve centers of the emerging global economy, which is based on knowledge, shaped by learning and powered by innovation" (Arocena and Sutz, 2001: 215).

The multiplicative effects of this strategy range from macroeconomic dynamics to the field of individual subjectivity and culture. At the macroeconomic level, neoliberalism has based its development on the creation of multiple devices that maintain the hegemony of more developed countries. Meanwhile, in the areas of education and scientific and technological development, neoliberalism emphasizes an economy that puts research processes at the disposal of big business interests, in order to justify the creation of a large transnational market of educational services where researchers are merely the inputs for a production chain, and society and students are limited to the role of customers. From this perspective the preeminence of administrative and market practices are the forces that define almost all areas of social interaction (Touraine, 2000).

(2) This process causes a kind of regional block that stratifies countries based on their ability to acquire knowledge on different levels; this ranges from countries that can impose a multinational global agenda, to those that are in a kind of *techno-apartheid*, namely regions that are on the margins of the global economy where the common denominator is poverty and exclusion (Arocena and Sutz, 2001). In between, there are countries that, depending on their ability to drive cutting-edge research and technological development, may be closer to knowledge acquisition centers. Variations between countries reflect a dynamic characterized by their high degree of heterogeneity and by the different rates of growth and modernization that combine both potential of their resources and their academic traditions and their scientific strengths. Arocena and Sutz (2001) also point out that in regions with large marginalized areas, the new centrality of knowledge brings more fear than hope: for example, in Africa it is explicitly acknowledged that the increase in knowledge has not proved favorable for the continent and, on the contrary, there is a fast-increasing gap between Africa and more developed regions.

The raw data that we have indicates that the subordinate position imposed by neoliberal globalization has led our education system to precarious development, in an age when education is of extreme strategic importance because it promotes the human capacity to acquire knowledge of high economic and social value (Arocena and Sultz, 2001; Brody 2007; Cetto, 2007; Didriksson, 2007; García Guadilla, 2002; Gazzola, 2007 and 2007b; Rojas, 2008 and Vessuri, 2003).

To start with, it should be noted that massive increases in enrollment rates have not solved the problem of access, and far from it, the region is actually seeing a gradual widening of the cognitive gap between social sectors and increasing inequality in access⁽³⁾ to higher education. Among the issues related to access, there are a number of effects that may compromise the ability of higher education to contribute to the promotion of the knowledge society. According to Escrigas (2009) some of the aspects that require immediate attention are: the inability for states to finance the expansion of enrollment, the sudden and sharp increase in private higher education, the emergence of national and transnational providers that offer services for profit and difficulties in ensuring the quality of educational services.

In the area of research, it is clear that few universities in the world focus the majority of their installed capacity on cutting-edge research. Development of scientific and technological structures to address macro-problems is merely budding, and beyond this, these institutions tend to impose research agendas on less developed countries, and in many cases, developing countries end up funding research whose benefits are tangential, and destined for the well-being of societies in other regions. Moreover, countries with higher income spend six times more on education than developing countries, despite having one-third the number of students.

(3) According to Sousa Santos (2005) the main difficulty of this decade is that the objective of democratization (access) was not achieved (p.51). In most countries the factors of discrimination [...] continued to cause a mixture of merit and privilege. Instead of democratization, there was massification, and following this, controversial and strong segmentation [...] What we will see is that the trans-nationalization of higher education services aggravates the problem of segmentation because it spreads it across countries. [...] In a trans-nationalized system, the best universities of peripheral and semi-peripheral countries, which rank high on the national scale, will then occupy the lowest realm of global segmentation (51).

Fledgling technological development is closely associated with the issue of research. The productive sector does not demand, much less encourage, knowledge acquisition, and unlike in developed countries, companies do not invest in research and development. Most of the time, links between educational institutions and industry are reduced to isolated efforts with low-impact benefits.

Limited transfer to the productive and social sectors is due to the fact that scientific management is based on administrative and political criteria that neglect the cooperation that should exist between higher education and national companies, among other reasons. This style of management does not take into account international indicators that agree with the idea that research and technological development are critical to the development and welfare of humanity.

The circumstances surrounding science and technology, and the benefits that these areas have created for emerging economies, requires the proposal of a broad spectrum perspective to address areas where developing countries have fallen behind, but also to set new standards and parameters for the role of science, education and culture in everyday and productive life.

On the other hand, underdeveloped countries have seen a trend whereby a substantial brain drain effectively dismantles academic institutions, as seen in the departure of researchers from emerging countries to work in the university and business centers of highly developed countries, as well as the way in which the latter set absorbs the best graduate students once they conclude their studies.

Financing is another key point in the current discussion surrounding the challenges of higher education and its ability to respond to these challenges in a responsible manner. Of note are the negative effects resulting from the neoliberal model, which has led to severe cuts in public spending on social issues and has translated into low quality educational services, lower enrollment rates, low salaries for academic personnel and stagnated production and diffusion of basic research and technological development, especially in less developed countries.

On this point, it should be noted that a system made up of public universities that serve as quality benchmarks requires well-funded institutions, with proper management and increasing levels of complexity, especially at the post-graduate level, that are able to publish their results. These institutions also must be large enough to effectively contribute to overcoming the region's serious problems.

Another problem area is the wide variety of institutional structures, educational methods and curricula and severe doubts regarding the low quality of education and how the system is detached from the labor market. Together with teachers' inability to prepare students to acquire skills in unknown areas or in conditions of uncertainty, where the legitimacy of current knowledge may be put into question, these two issues represent arguments that seriously impact how professional information models are oriented, both in basic and applied sciences. In this same category, there are also limitations posed by inadequate infrastructure in laboratories, materials, and educational and information systems.

There are multiple ways to reverse these trends, but they all involve resisting the temptation to strengthen an international hegemonic perspective, which circumvents the inherent problems that must be addressed by national and regional science. Becoming a part of globalization means critically strengthening our identity and our scientific perspective, without losing sight of the growing importance of participating in international knowledge networks.⁴ In a global world "our countries should undertake a two-sided educational revolution, which on the one hand allows access to quality information and the latest knowledge, and on the other hand strengthens our awareness of living in a continent alongside nature in a way that many regions have already lost; a continent where the sense of rhythm and the strength of imagination are powerful tools that can become unbeatable allies for creation and research" (Ospina, 2005: 148).

In this context, universities have a responsibility and a fundamental commitment with the goals and interests of a society that is moving

(4) In a related fashion, it will be important to reverse the impact of the growing brain drain through proactive policies that reincorporate talent that has left and encourages researchers in developed countries to strengthen the Latin American and Caribbean agenda in this area, as well as attract funding to channel to our institutions.

towards a new profile. The educational and cultural functions of universities as well as their organic and historical identity make them a space in which to ponder the complexity of our times and reflect upon ourselves as fundamental pieces of the puzzle.

On this point, it cannot be overlooked that universities “have a singular position in society, as they have extremely high density of management, creation and knowledge dissemination capacities. At a time of global challenges, universities are well placed to work on issues of human and social development on the global and local level. The role of higher education will determine the place of knowledge in providing solutions to these challenges” (Escrigas, 2009: 7).

The twenty-first century is an opportunity for universities to participate in building a new social design that favors the emergence of critical globalization processes that resist the hegemonic perspectives that tend to commercialize knowledge. It is imperative at this moment to assume that education is a public good, and as such, must be distributed for the benefit of each and every sector of society.

The autonomous nature of institutions of higher education is a pillar of University Social Engagement in defining their policies and priorities. However, this involves designing alternatives aimed at ensuring social inclusion and coordination with national development, learning and innovation, and recognizing our multicultural nature. Hence it cannot be assumed that this is such an obvious proposition whose framework is universal and accepted by all; that would make it an article of faith. Rather, USR has a specific content depending on the concrete context in which a university exists and the framework of complex and historically and socially determined problems.

The Debate Surrounding the Public Nature of Knowledge

The central issue for universities in light of the fact that knowledge has become the engine of new development, which opens up the possibility to extend the basis of support for the right to higher education, its universalization and the spread of knowledge and high-level learning in a socially-extended way, is oriented towards the breakdown and

redefinition of institutional borders between universities and society, as has occurred before. The central argument is not a stern defense of the type of university carrying out this transformation towards the socialization of knowledge and learning, but rather the social utility and the positive impact it generates for the welfare of citizens and communities.

However, in a knowledge economy, where interest in generating personal wealth and accumulating capital from the exploitation of knowledge produced by science and technology prevails, this redefinition becomes an action that subordinates common goods to market demands. It is not a secondary issue, given the context and trends that are present and that point to the intensive and extensive use of learning and knowledge in the context of a currently developing knowledge economy.

Therefore, the decisions made in a knowledge economy are related to the commercialization of educational institutions, and the nuclei of production and knowledge transfer. Such decisions are not necessarily appropriate, or as neutral as they might seem, because they operate so that certain parties can accumulate excess profits. They also facilitate speculation and the subsequent economic and financial crises (without which there would be no accumulation or concentration of capital). This is true despite the fact that their operations are threatening large parts of the planet and humanity en masse. By contrast, alternative and resistance movements are increasingly more widespread and present, existing with creative management and purposes. They are free and socially open to education and knowledge that is spread among many sectors of societies, groups, networks and institutions that promote education as a social good and a human right, and science and technology for welfare and not just for profit.

In a “knowledge-intelligence society” (UN, 2011), the creation of wealth from assets related to science and technology or business innovation seeks assurance of high levels of quality and collective well-being for its people, as well as more profound and true democracy. In other words, it is about how a society freely decides how it is organized with the use of knowledge acquired.

With this, it can be said that each phase in building a society comes with different features and characteristics, with new tools and

technologies, processes and products that give meaning to their cultural, social and political lives, and this is reflected in a certain stage of collective life that takes advantage of education, learning and knowledge, either very broadly, or in favor of minority interests. Today, this is starting to be decisive in the national and regional structures of countries. The nature of these transition periods is crucial in defining the path to follow regarding the type of society to which we aspire.

From the perspective of these knowledge societies, autonomous universities have a new direction to take. The previously developed theoretical construct shows that the overall organic structure of universities that decide to make serious, and even radical, changes, begins to undergo transformation, to positively frame itself on the constitution a Knowledge Production Mode. This mode, described by Michael Gibbons *et al.* as Mode 2, is described as follows:

The new Mode functions within an application context where the problems are not framed in a disciplinary structure, but rather in a trans-disciplinary structure, rather than mono- or multidisciplinary. It is carried out in non-hierarchical ways, heterogeneously organized, which are essentially temporary... Mode 2 assumes a close interaction between many players throughout the process of knowledge production, which means that knowledge production is becoming an even greater social responsibility. One consequence of these changes is that Mode 2 uses a wider range of criteria when judging for quality control. The process of knowledge production is becoming more reflexive and affects what can be considered “good science” at the deepest levels (Gibbons *et al.*, 1997: 7).

This reshaping of the role of the university, its disciplinary structure and its traditional organization (Mode 1) refers to the changes going on inside their central structures. However, the new role of universities and their cooperation within the context of a knowledge society was addressed more thoroughly by M. Gibbons, Helga Nowotny and Peter Scott in another project (2001), which presents the idea that the transition from Mode 1 to Mode 2 not only refers to scientific work, but to the transformation of society and the university as a whole:

More radical changes are on the way, and many of them: perhaps most organizations in a knowledge-based society will have to become

learning centers in order to develop their human and intellectual capital, and will also become increasingly dependent upon “knowledge” systems to operate efficiently. In simple terms, the transition from Mode 1 to Mode 2 could even be compared to the series of steps that changed productivity in the industrial era, and that has also occurred with new technologies, new methods of production (and consumption patterns) and new sources of energy. Why not consider a new form of knowledge production? (2001: 15-16).

This transformation of the mode of production and type of society, characterized as Mode 2, not only brings about institutional changes, but also modifications to the behavior of subjects that produce this highly valuable social knowledge, as well as changes in the social and economic organizations in which they operate.

From this perspective, university autonomy becomes a way for the university and society to communicate in a complex interaction of mutual cooperation, where the barriers between society and “the campus” dissolve in a very unique way. This scenario of “transgression from society to university” shows us how:

The “scientification” of society –which is mostly referred to when talking about knowledge society– is an undeniable phenomenon. However, if the displacement of Science Mode 1 to Knowledge Production Mode 2 is accepted, it will inevitably bring with it a more controversial phenomenon: the emergence of contextualized science. It would then be possible for the university’s scientific and social functions to start coming together (2001: 90).

The solution that will increase receptiveness and coordination among educational agents and the basis of university life must also increase the role of universities as a public good and a broad social right by producing a new type of institution: University Mode 2. This would be a synergistic institution where the outdated divisions between disciplines are overcome, research is dynamically linked with teaching and new learning spaces are created, while public policies or market policies start to lag behind in the face of these dynamic phenomena.

The public and social means by which this type of university would operate involves a process of *deinstitutionalization*, because the

boundaries between “internal” and “external” would no longer have any meaning between universities and society. This “autonomous” deinstitutionalization would hit both traditional universities and corporate and business educational centers, so to speak, as well as the apparently novel “virtual” universities, which are like “parasites,” as they feed off the work of traditional universities (2001: 93).

Therefore, in a Mode 2 society, the university would occupy a central role, strengthening its tasks and functions in a new context that redefines the principles of belonging, social responsibility and public goods, as defined in this paper.

The Transition Process

For universities to generalize and command education as a public good in the context of a knowledge society, implementing fundamental changes in these institutions of higher education is *sine qua non*. This paradigm and discourse and these processes have been emphasized by organizations such as UNESCO (“higher education will have to undergo the most radical transformation of its history”, (CFR UNESCO, 1998; 2009), for example. Or, from another perspective, as noted by a well-known author, Burton R. Clark, universities have entered a period of profound change to the point of no return, with no chance to enter a new phase of equilibrium in the near future. This is due to the number of new demands that must be met, especially from the outside in, as well as demands made by the market and companies, which have substantially changed. According to the author, this has created a kind of “systemic crisis:”

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 capability... 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 (Burton, 1998: 131-132).

To address this wide ranging transition, universities, as stated by the aforementioned author, must resort to “differentiation” at all levels:

institutional, programs, supply, demand and resources, with successive incremental changes that may generate a culture of “organizational” or, as Clark prefers, “entrepreneurial” innovation.

The university model proposed is described as a “Focused University,” which can project an entrepreneurial response to the frequent imbalances and multiple demands generated, and which enables the institution of higher education to have greater control over its destiny, thereby strengthening its autonomy.

In this case, the author is referring to a “new autonomy,” which differs from the traditional autonomy insofar as it expands the basis of self-determination by diversifying its financial resources, reducing government dependency, developing new units that go beyond traditional departments and introducing a new environment of relationships and new ways of thinking from a business culture where these units are given great independence to obtain and use funds and resources, define new fields of study and rationalize structural changes to drive greater responsiveness and institutional management with more community cohesion.

The emphasis here should be on organizational change and sustaining this change through substantial improvements to the functionality of university administration, especially to manage broader and more diverse sources of financing. These types of changes could lead to a greater “autonomous” capacity for internal strengthening.

Taken from work done over more than a decade, Clark’s proposal is now becoming widespread, particularly in universities in developed countries, and in some others that have tried to position themselves as “enterprising:”

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 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: 7).

However, the presence of lesser changes in administration or organizational perspectives seems to be linked to universities where there is more control. Changes are more common where there is greater autonomy, understood as co-governance, with ample academic freedom and democratic participation on campus. Even in universities where scientific and technological innovation, corporate partnerships and the flow of large amounts of resources oriented towards creating patents create an enterprising academic base or studies related to administration, businesses and market responses are now suffering due to reductions in their most established and inviolable principles, as is happening in many universities across the United States or in other countries.

The above reinforces the idea that, going back to our main subject, in a society dominated by the variables of a knowledge economy, the idea that public good and social responsibility should guarantee the existence and future of the university has seriously been thrown into doubt.

This is because in the current conformation, products and inter-company, inter-institutional conglomerates are dominant, interwoven with a profit-seeking knowledge economy, in a polarized society, mired in recurring crises, with authoritarian and anti-democratic governments that constantly provoke social conflicts or wars.

However, a knowledge economy is mainly dependent upon scientific and technological production and social innovation. In these economies, science is not entirely dependent upon universities, but it does have a specific and unique role, mainly because of its ability to generate organized knowledge acquisition in certain disciplines or areas of academic or educational work, without which science could not exist in the modern sense. Without the contribution of universities in generating this knowledge acquisition, there could not be a knowledge economy (Didriksson, 2007, UNESCO).

It is therefore important to stress that current knowledge economies do not work (as was thought in the past) based on a direct and one-dimensional relationship between universities and companies with government support. The context of knowledge application has become somewhat more complex, especially because of the pervasive condition of the sustainability of knowledge as a public good and social benefit that can reach broader bases for development, while still benefitting from marketing and commercialization, or even exclusive use by individuals.

This is because the knowledge produced “autonomously” in “autonomous” institutions is essential, because it is like light or air, volatile and can disappear in a flash; it escapes us and unsettles those who produce it and it is difficult to encapsulate when it is truly innovative and cutting-edge. This knowledge is, essentially, socially useful and is a common good. The more knowledge grows, the more benefits it creates, including private benefits. A paradox, right?

Of course, this does not happen automatically or mechanically, and nor does it occur because someone decides to generate some kind of knowledge, however practical they consider it to be, mainly because knowledge is not only volatile and hard to govern, but also because it is dispersed and tacit (dependent on someone in particular), as Polanyi (1966) said: “Tacit knowledge cannot be expressed outside the person who discovered it” (In: Foray, 2010: 71). Knowledge almost spontaneously appears in dissimilar and even unsuspecting places. And with all this, knowledge is, by virtue of the autonomy that generates it, very oriented to certain contexts, in such a way that any knowledge has a general value because it has been produced with a definite purpose.

However, and with things as they are, the knowledge economy seeks to exclusively own the results of academic, intellectual, artistic, experimental, basic or applicational creation of those that produce and transfer knowledge in the most unlikely ways imaginable, turning them into private ownership patents and exploiting a unique and original social process, which is purely social and cultural.

Among the wide margins in which the social production of knowledge and the mastery of its private ownership occurs, the principle of public good must be explained using these newly articulated concepts,

although they may also appear as dissimilar, because at the end of the day, they are.

Various trends have led to a rapid and intense process of growth and the importance of knowledge and learning, either under tacit or codified forms, as the basis for the organization and development of economic activities in a large number of countries, regions and areas of the globalized world. With it, free communities for learning and knowledge are spreading (especially in the form of “social networks”), as diverse as they are numerous, like never before. Dependence on the fundamental value of knowledge relies on obtaining permanent, sequential, dynamic and accumulative research results, as well as processes to enable lifelong learning in “the context of their application” (as explained above).

The fundamental change is that in an economy dominated by the ownership of the economic value of knowledge and learning, the previous relationship externalities between the university and companies tend to fade. At the same time, networks, associations, interest groups and knowledge communities are openly, freely and differentially reproduced to scale; they organize a social learning base that irreversibly dissolves the barriers between institutions of higher education and society, making them almost or nearly invisible, in direct relation to the degree of economic development.

This process is changing the structural constitution, organization and principles by which universities operate. Not only because the production and transfer of knowledge occurs rapidly in the form of multiple ways of learning, supported by experience and practice in other areas of society or companies, but also because the impact on their growing importance is emerging in a progressive and general manner. This impact can mainly be evaluated from the standpoint of the resources both potentially and increasingly invested in education, research and development.

In this way, the concept of public good is at the heart of the debate in this transitional phase. Dominique Foray described the problem in the following terms:

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 non-rivalrous 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 (114).

In summary, if knowledge is not widely produced as a public good, the private appropriation of knowledge does not take place on an increasing scale. But these simple terms do not mean that appropriate does not occur throughout the enormously complex interfaces of institutions, and it is there where autonomy is truly important. For example, to start with, this means that the “problem” cannot be reduced to having the State or another “public” body driving the production of common or social goods, because this social good also needs to be created by “private” entities.

It therefore seems relevant to recall that saying a good (e.g. knowledge) is a public good, on the basis of the properties of non-excludability and non-rivalry, 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 not possible to rely exclusively on a system of competitive markets to guarantee production efficiently (119).

Therefore, the production of this general social good, knowledge, but also the learning that enables the accumulation and innovation of knowledge in time and space, are crucial and essential. It is almost a paradox, as is almost everything we experience. The guarantee and manifestation of the autonomy of universities is thus essential for the accumulation of knowledge that is transformed into technologies, products and goods that are cumulative, standardized and generate most of the profits for the private sector, to such an extent as we have never before seen. And this is the basis of current knowledge economies.

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... (166).

The Debate Surrounding the Defense of the University as a Public Good to Build a Democratic Society of Knowledge

The university as a public good and a fundamental human right contributes to achieving higher levels of development and welfare in a democratic society of knowledge, understood as the organization of the State, society and its institutions, based on using knowledge, learning and education, all for the purpose of general welfare, equal development, justice and sustainability and with the guarantee of full democratic participation of its citizens.

The overall impact is multiple and of comprehensive benefit to society as a whole, because public goods are not subject to competition or exclusion, but rather they are a highly valuable social right. Even as an economic good it is “unconditional”⁽⁵⁾, and markets do not have the ability to offer it as such, or in the required quantity or quality. Moreover, as a public good, higher education is not limited to purely achieving economic or labor goals, but can set its sights on cultural and democratic objectives, citizens, the expansion of knowledge and explanations of the dynamics of society and nature, to help provide solutions to fundamental problems of common interest. The risks of

(5) “What is a public good? Economists (see Samuelson, 1954; Musgrave, 1959) define public goods as those that are non-excludable and non-rivalrous, i.e. such goods cannot be provided exclusively to some: others cannot be excluded from consuming them; secondly, non-rivalrous means their consumption by some does not diminish other people’s consumption of the same goods. Public goods generate a large quantum of externalities, simply known as social or public benefits. Public goods are available to all equally; marginal utility is equal, and the marginal cost of producing public goods is zero. They are also collective consumption goods. Economists consider all public goods that strictly satisfy all the above conditions as pure public goods; alternatively, other public goods that do not necessarily fully satisfy all the conditions are seen as semi or quasi-public goods. Further, if the benefits of public goods are limited geographically, they are called local public goods (Tiebout, 1956); and the public goods whose benefits are available to the whole world are called global or international public goods (Stiglitz, 1999). By contrast, private goods are altogether different; they do not satisfy any of these conditions” Jandhyala B.G. Tilak. “Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade?”. In: UNESCO, World Conference on Higher Education, 2009. Paris, 2009: 17.

maintaining wider reproduction of higher education as a commodity, excessively driven by all parties involved, implies an enormous danger for the essence of this level of study and for society as a whole.

The responsibility for ensuring this public good falls directly to public and state authorities, and to actors that must guarantee it, particularly teachers, researchers and students, on the basis of initiatives and guidance to defend the educational and academic public good. Boaventura de Sousa, among others, framed the following initiatives:

Confront the new with the new: for the democratization of university public good, in other words, the specific contribution of the university in defining and providing collective solutions for social, national and global problems.

- Strive to define the crisis: from conventional university knowledge to multi-university, multi-disciplinary, contextualized and interactive knowledge, which is produced, distributed and consumed using new information and communication technologies. On the one hand, this has changed the relationship between knowledge and information and, on the other, it has changed the relationship between education and citizenship.
- Seek to define the university: a university only exists when there is undergraduate and postgraduate study, research and extension. Without these programs, there may be higher education but it would not constitute a university.
- Regain legitimacy: the university must overcome the triple crises of hegemony (it no longer has a monopoly on research), legitimacy (it is perceived as an institution that blocks access for the most disadvantaged) and institution (because of the difficulties in preserving its autonomy under the pressure of market demands and because of the tendency to see universities as businesses), which have existed since the 1990s. This involves implementing reforms in line with a feasible national project that considers education as a public good and prepares its graduates to build sustainable development and equity” (Boaventura de Sousa Santos. “Role of the University in the Construction of an alternative globalization. In: *Global University Network for Innovation (GUNI). Higher Education in Changing Times, New Dynamics for Social Responsibility.* (GUNI, Barcelona, 2009: 45).

As involved as universities are, they face a dissonance and duality regarding their duties and perspectives used to define their changes,

structures and most intimate processes. These institutions would promote and encourage academics, students, administrative staff and top administrators to stick to the principles of autonomy, academic freedom and open, free and social knowledge generation, enabling private appropriation and entrepreneurial and economic innovation.

This is even more true when the public domain of knowledge is an irreversible trend that must face enormous constraints and interests arising from the risks of altering the modes and rhythms of cooperation and the free exchange of knowledge from the perspective of a social good that is profoundly disrupted when the relationship becomes one-dimensional by serving contracts with companies and laboratories.

Because of this, the need has arisen to reinforce new strategies of cooperation, networking and substantive changes that, by promoting and ensuring quality service with equality and autonomy, enhance the building of social capacities to produce and transfer science and technology-based knowledge, as well as significant, large-scale learning.

The development of production capacity and knowledge or learning transfer, and its local and national promotion, should be *the aim of new inter-institutional agreements to make a government reform possible*. Such a reform should ensure and promote these objectives over time, with local people serving as the main actors in charge of the design and formulation of proposals, programs and projects of change and transformation.

This government reform, on behalf of the university as a public good, should explicitly seek a new stage of social valuation of knowledge and learning to cope with society's new demands and requirements for universities and the education system as a whole.

This scenario of new educational and university reform enables a number of situations: integration into different networks, community participation in internal and public democratization and the generalization of environments for lifelong learning. It would be a change to the prevailing pedagogical and organizational model, which understands that education is based on contributing something different, building new objects of knowledge, reflecting on others and on the

whole, driving self-learning plans and recognizing diversity, based on broadly participative and autonomous social management.

This implies a *paradigm shift* of what educational changes mean in contemporary times, towards a focus on the design of an open organization, with a number of people involved in different ways. This system would be flexible, self-regulated and have a strong social, local and institutional orientation.

This role of new collective responsibility (State policy), from which it may be possible to advance to a sustainable society of knowledge also assumes that knowledge is multiplied by research, as well as new learning systems, defined by the context in which knowledge and its public utility is applied. Therefore, the production and transfer of knowledge refers to a connected process, from existing knowledge towards knowledge that is produced and recreated. As such, this knowledge includes a set of elements and components of expertise and savoir-faire, techniques and varied capabilities, mechanisms, programs, institutions, agencies and players in the process. An institution organized to produce and transfer knowledge to society should therefore be complex, dynamic and differentiated.

We understand the above not as the prospective action of an isolated policy, but rather as a set of diverse yet consistent and joint short, medium and long-term efforts, arising from the public system, society and educational and academic communities to advance in changes that enable a new educational management relationship in building new knowledge areas, equally expanding social security coverage and contributing to the education of new citizens, where universal higher education is a right for all, understood as a continual process of academic and life careers. This should be permanent and linked to other levels of education, in order to make a real contribution to human development, from all of its dimensions.

This will largely depend on changes initiated by institutions of higher learning, especially public universities, to join the efforts of a very active and emerging society based on the new conformation of its actors and leaders, as described in this section.

This change will be a race against time, because it will always be a challenge for society and government, as long as equal opportunities and rising welfare levels among the population increasingly depend on greater equal access to knowledge. Over the coming years, governing will be synonymous with education, and living in society will be understood as an everyday experience of multiple, diverse and permanent forms of learning. Thus, the very concept of education will be different then, based on the paradigm of learning, which will have gone back to, surpassed and transformed the old paradigm of rigid and limited teaching, based on memorization and repetition.

Education will be understood as a set of social and institutional practices that offer all kinds of opportunities and incentives for learning, production and transfer of knowledge and technology. The organized system of learning for all will be an open, flexible and lifelong system where differences in gender, economic status, race or age will not affect access to or graduation from the system. There will be multiple ways in which this lifelong education will unfold (formal, informal, open, distance, network, etc.), although formal schooling will remain as the core element of formal education, especially because it will be geared towards learning multiple skills, abilities and competencies to develop “social culture and intelligence.”

The creation of this new, permanent and lifelong system will be the product of a new education policy. This will be understood as a set of principles, goals and objectives for both the public and private sectors, state government, society, social groups and individuals. This new education policy will bring together a strong political will, built from a wide social consensus giving this policy a popular mandate in the short, medium and long term.

Achieving these objectives will be a task for all sectors of political and civil society. Transforming learning paradigms and establishing and developing a permanent educational system cannot occur without the participation and harmonious cooperation of institutions, or the support and supervision of the community and state government. Education becomes a right, but also a duty of all and for all.

In this way, universities, which are extremely important for economic, cultural and social development, are bringing about enormous

expectations regarding the production and transfer of knowledge among academic conglomerates, especially among university networks and associations with strong international partnerships. Universities are both provoking and providing incentives for substantive changes, taking positions with regard to the cyclical economic and social crises and demanding the redefinition of policies and plans, as well as more resources to carry out their key roles in a high quality, relevant manner. The vital function of universities is to serve as the social institutions that best contribute to the social development of a knowledge society related to the welfare of the majority of its population.

What is happening, in terms of the general trends and variables impacting the future presented in this paper, is a dialectic of scenarios that have significantly altered what was known as a university until around twenty years ago. These changes have occurred related to their functions, areas of focus, ability to exercise autonomous governance, build programs of study and find a place in society.

In reality, the process has become slightly more complex, because instead of clear steps advancing towards a knowledge society, education, learning and consecrated human thought are polarizing societies, opening up huge gaps in their levels of development. This process is seriously improving living conditions for those who have information, providing them with substantial added value as compared to those who do not. This is a danger for our planet and its species, altering the genetic patterns of entire societies, significantly changing food consumption and increasing the chances of extinction, bringing about a society in constant risk of partial destruction.

If an ideal society is a knowledge society, those that exist are so few and far between that they appear to be mere ideals given the welfare of their populations. It would almost be a mockery to mention the signs of this ideal society, as it is so far off from the future prospects for the next two or three decades of the new century. As such, what is indeed being imposed is a new way of using and managing human intelligence, knowledge and information that can produce, organize and provide for the social transfer of logical gains and extreme competition. This is an economy that values the human workforce in new proportions and fosters links between entire institutions and knowledge production centers to

achieve new profit rates and higher levels of financial speculation to alter the basis of economic relations and mediations – the value-in-use of labor in exchange for the changing value of learning – in the constitution of a new mode of production: knowledge-supported production.

Universities and higher educational complexes are indispensable. They are a sort of new educational, socio-institutional and organizational education of social value and meaningful learning. They may follow an erratic path of evolution, but they are dominant and increasingly authoritarian.

In the context of successive changes, this paper has discussed the concept of university autonomy, not in an abstract or idealized way, but rather seeking the integration of autonomy in new conformations that over-determine it.

In any case, it is a certain conclusion that autonomy as a concept has undergone change. This is not a concept that has been fully altered, but it is frequently modified and used with different expressions, in the current age as a principle that continues to stay afloat.

However, this paper suggests that, faced with the debate both caused by and surrounding autonomy, academic freedom, and the relevance and social responsibility of universities, it is time to take a firm stance. This work believes that public universities have built refreshing, multiple and differentiated thought, rich in content and at the same time orthodox, historical and deeply rooted in these public institutions.

This paper sought to express this idea and provide more current references to follow up on this debate. This is our opinion, and this is how it is presented, arguing the possibility of a fundamental change in universities that seek and demand their own spaces, which have been long lasting and ever present.

Conclusions

The last five years have seen major efforts to promote, strengthen and evaluate the social responsibility of public universities in Latin

America. Heightened interest in shaping spaces of analysis regarding social responsibility has led to the creation of the University Social Engagement Network⁽⁶⁾, which seeks to address to the objectives stated in the World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century (1998), and assumes that a socially responsible university has, among others, the following objectives:

- A. Preserve and create the social capital of knowledge through reflection and interdisciplinary research, and disseminate it through various means.
- B. Support the design of public policies aimed at addressing the needs of different social sectors; and cooperate in improving society as a whole.
- C. Educate highly qualified, honest, and well-rounded women and men who are committed to defending their values and actively spreading them, who see their professions as an opportunity to serve others, and who are able to contribute, as citizens, to the construction of society and to respond creatively to the challenges of a country project.
- D. Include a cross-sectional curriculum that addresses reality in all of its wealth with a universal vision, and provides opportunities to serve people and groups that lack access to the benefits of development.
- E. Provide ongoing training and facilitate re-entry to Higher Education [...] to provide education on being a good citizen and an active participant in society, considering recent trends in the labor world and the science and technology sectors.
- F. Stay open to change, value and incorporate the knowledge and experience of surroundings and create and maintain spaces for debate within the institution⁽⁷⁾.

(6) Forum observing University Social Engagement. Updated version. Document prepared by "Universidad: Building a country". July 2004.

(7) According to this network, social responsibility has the following levels: a) Transparent and efficient handling of social resources; b) Education of students as reflective people, capable of seeing the consequences of their thoughts, feelings and actions in the medium in which they

Self-assessment and evaluation processes are closely related to the management of USR, and should be guided by six criteria. The first is relevance, whose core is analyzing the social value of knowledge produced and the mechanisms promoted to spread and transfer knowledge for the benefit of society. The second is quality and it evaluates a university's ability to critically and comprehensively educate a student.

The responsible exercise of social and political criticism is the third criterion and is highly important because it establishes that universities must be assessed in terms of the contributions they make to the production of useful knowledge for the development of citizenship and civic awareness necessary for the exercise of democratic life, the strengthening of civil society and the increase in its capacity to hold dialogue about public policy. It also implies strengthening proactive governance and building spaces for participation through education and culture.

The fourth criterion assesses the contribution of universities to economic development, because knowledge is a key factor for economic growth and social development. Public universities should therefore be evaluated by their participation in the production and transfer of new knowledge, but from the perspective of their social value. Here, it is essential to evaluate their ability to offer solutions to the problems of growth, welfare and development of the majority of the population, especially the poorest segments.

The fifth criterion is about the university's availability to expand the frontiers of knowledge: this provision assesses academic freedom, plurality, the linkage of various disciplines and the proliferation of methods and languages derived from different theoretical and methodological perspectives, among other aspects.

The last of the criteria that guide the processes of assessment and self-assessment of USR is the commitment of universities to disseminating culture. Public universities must participate in the development of culture and contribute to make all aesthetic and artistic demonstrations available to the public.

live; c) Reflexive, purposeful and practical contribution by universities to overcome inequality, discrimination, exploitation and manipulation in our societies.

Planning the course of change for Latin American universities that make USR the backbone of their substantive and procedural functions requires a strategic approach that favors the development of new governmental, management and organizational models that incorporate both university and non-university sectors.

In this framework, the general guidelines that may comprise a future scenario, summarizing the objectives of USR, are as follows (Tünnermann, 2000; Rojas, 2008):

1. Develop scenarios that take into account the challenges and demands posed by society as a whole and particularly the most disadvantaged sectors. This means, on the one hand, preserving the historical memory of the nation and revisiting the country's origin, deeds, heroes and exploits. On the other, it requires a scenario to be built whose core is national identity and the determination of tasks that higher education institutions must carry out for the education of conscientious, responsible, critical, participatory and supportive twenty-first century citizens.
2. Work on the basis that knowledge and higher education represent a social good that is generated, transmitted and recreated for the benefit of society. Higher education institutions must therefore make a public commitment to the general interests of their societies.
3. Outline strategies for access, relevance and success upon graduation from higher education.
4. Maintain the cultural mission of public universities to contribute to movements that resist the cultural homogeneity imposed by globalization.
5. Design professional training models that prepare students for critical engagement, strengthen identity and ensure that local, regional and national community service values are nurtured and spread. In this same area, strategies can be incorporated to create citizens of the world, able to engage with global

issues and appreciate and value cultural diversity as a source of enrichment for the patrimony of humanity. This guideline requires balanced and coordinated teaching and research and the extension and spread of culture.

6. Develop increasingly complex functions that give new dimensions to the essential role of universities: to seek the truth. In this way, universities would become the centers of critical thought when exercising the intellectual power that society needs to be able to reflect, understand and act.
7. Keep the ethical dimension that ensures ongoing reflection regarding the impact of the rapid changes affecting all spheres of individual and collective life that threaten to destroy the moral underpinnings that would enable new generations to build the future.
8. Enhance solid international cooperation and mutual respect among nations, as a basis for overcoming existing asymmetries. This guideline should encourage the strengthening of academic and scientific communities in less developed countries and reverse the trend of talent drain.
9. Analyze the changing labor market and take it into account when reviewing programs, to make strides in determining the new skills and qualifications that will be required in job profiles.
10. Design strategies that enable universities to constitute centers of lifelong learning for all, promoting the shift from teaching to student-centered learning.
11. Integrate national post-secondary education systems to meet the multiple requirements of higher education, arising from the constant evolution of knowledge and the changing structure of professions. Offer a wide range of learning opportunities, beyond those that have constituted the traditional task of higher education and take into account vertical and horizontal connections between different disciplines to facilitate the transfer of learning to the workplace.

12. Ensure that public universities enjoy full freedom to fulfill their duties. Autonomy should be given not only by the State but also by any other social, political or ideological forces that intend to prevent this.
13. Design mechanisms that drive universities to take the lead in strengthening the culture of quality; these mechanisms involve the design of assessment strategies that permeate the entire education system.
14. Through multiple pathways, promote a culture of peace, laying the groundwork for learning to live together in substantive and procedural functions, which are unavoidable in building a better future for humanity in terms of freedom, equality, solidarity and democracy.

Finally, all public universities have initiated important efforts oriented towards accountability, particularly regarding the use of financial⁽⁸⁾ resources. As such, advances in transparency and social responsibility are next up, including the integration of ethical values and social responsibility practices in the educational offer and in undergraduate and post-graduate plans and programs of study.

The current era is a time of change and an extraordinary opportunity to bring new profiles to universities. This is the time to expand the meaning of University Social Engagement in an environment characterized by a high degree of uncertainty and complexity. It is also an opportunity to incorporate the following purposes objectives into the social function of the university: a) to remain attentive to the pace of change in the environment, its contradictions and complexity, b) ensure ongoing commitment to national and regional development and to the general welfare of the population, and c) train citizens that assume the responsibility to participate in the reconstruction of a society where the pillars are the values of freedom, equality, justice, solidarity and peace.

This involves contributing to the construction of a cooperative, proactive and supportive university, closely linked to national and

(8) For example, in accordance with the provisions of Law 27806, modified by Law 27927, both on the D.S System N° 043-2003-PCM, the UNMSM, Peru makes the following information available to its citizens in general: Budget, Human Resources, Recruitment and Acquisitions, Progress made in Performance Indexes, Public Investment Projects.

regional projects and committed to achieving the highest levels of quality of life, general well-being and economic growth. This would be a Latin American university sensitive to the reconfiguration of new social profiles, so that their educational and cultural functions, as well as organic and historical identity, turn it into a space for reflection on the complexity of modern times.

This approach is of paramount importance to the world of today, as globalization and the imposition of neoliberal economic development models have generated social emergencies that require innovative and relevant responses from universities to address national and regional issues.

The route to a university model characterized by a high degree of social responsibility requires that the university transform itself as a starting point, by designing structures that bring together all of its sectors around a common project. This transformation also includes a strong commitment to the social distribution of knowledge and implementation of programs with non-university sectors, ensuring the critical appropriation of information and knowledge. In other words, it requires that new synergies be created between economics, society, education and culture.

However, to ensure its character as a public good that plays a vital part in the current transition phase, universities must maintain and reinforce their role as politically, ethically and scientifically autonomous independent institutions, although this does not make them exempt from accountability.

University social responsibility involves knowing how to govern itself, and provide extensive and high quality training for competent and cultured citizens with solid ethics when performing their scientific and professional tasks and social responsibilities, able to assert their right to be free, to experience democracy with full knowledge of their rights and duties, and to express egalitarian values and dialogue with the diversity of cultures.

The region still has many tasks to be carried out, but a preliminary agenda of University Social Engagement would include the following points, at minimum:

1. Achieve a new synthesis between the emerging values and principles related to USR and the values that have sustained our identity for centuries: the willingness to teach, the search for truth, the rigor of study, research and analysis, critical debate and the pride that comes from being part of a university community. To do this, new processes must be encouraged to ensure scientific quality, social relevance and belonging, equal access and success upon graduation.
2. Conceptually build the notion of University Social Engagement to produce strategies for the benefit of social management and distribution of relevant knowledge.
3. Generate conditions that favor the new epistemology of complexity to narrow the gaps between social and natural factors. To achieve this point it will be essential to adopt interdisciplinary studies as a common principle.
4. Strengthen the integrated participation of the university's internal and external interest groups, driving interactions between the various members and sectors of society, both nationally and regionally⁽⁹⁾. In this case, it will be necessary to analyze the relevance of creating Social Councils or Advisory Boards.
5. Consolidate academic structures aimed at creating links with the environment. This involves linking plans of study, research, extension and teaching methods with emerging social issues.
6. Design indicators that value the degree and meaning of social responsibility of public universities¹⁰ and that turn attention to urgent emerging social issues.

(9) In this sense, entrepreneurs from Sinaloa, México, made a series of recommendations in the UAS Reform Process, including, among others, the proposal to design curricula to address the social demand for education and the country's and region's advances and needs.

(10) One possibility is the Advisory and Social Outreach Board of the Autonomous University of Sinaloa that has, among other things, the power to make suggestions and recommendations to university authorities about institutional planning, curricular assessments, academic priorities, improved teaching, learning aids, assessment methods, diversification of educational offer, establishing lines of research in diverse knowledge and strategies for university outreach and dissemination of culture. There is also the Social Board of the Universidad de Guadalajara, which is able to recommend periodic assessments for social performance at the University.

7. Organically link university extension activities with the daily life of public universities.
8. Incorporate actions to ensure social responsibility in undergraduate and post-graduate curricula.
9. Improve academic quality by promoting responsibility, values and social commitment.
10. Design curricula oriented towards the formation of values and citizens that are responsible and committed to sustainable human development.
11. Carry out comprehensive institutional diagnoses that include contextual understanding of social issues on the local, national and international level. These studies would cover both the historical trajectory as well as the development of prospective studies.
12. Strengthen the identity of public universities as institutions with strong principles of social responsibility.
13. Coordinate information systems that have platforms interested in monitoring programs to ensure social responsibility.
14. Maintain and consolidate university social responsibility forums, as well as seminars on ethics aimed at analyzing the impact of university functions in addressing pressing issues facing the region.
15. Generate mechanisms to make public universities more open, so that social reality can permeate the educational process by providing practical information. This task would be facilitated by social participation and the principles of solidarity and cooperation with communities and disadvantaged and vulnerable groups.
16. Design new conceptual models and methods to address real problems, as well as new learning experiences that encourage

the critical appropriation of knowledge. This requires progress in linking knowledge, knowledge fields and institutions.

17. Translate social responsibility into the pursuit of comprehensive well-being, sustainable human development and sustainability.

Finally, the ethical responsibility of social actions taken by universities, as well as their relevance, excellence and emerging ways of interacting with society, are the basis for institutions to become more synergistic, and overcome the outdated divisions between disciplines, functions and sectors. “The university must continuously review its ethical commitment, on the basis of universal principles and Latin American values. Respect for the dignity of people, human rights and freedom, the rule of law, equality and solidarity are the basis of our Latin American identity and the foundation of political order and social peace” (Rojas, 2008: 184).

In the twenty-first century, universities must be more critical and comprehensive of public or market policies that do not coherently match the depth of changes. For universities to start to redefine themselves, they must initiate a virtuous cycle that drives the education of a new citizenship and critically incorporates diverse ways to understand, engage and commit to the world. From this perspective, universities must provide new ways for our region to become a society of learning, ensuring the highest levels of general human welfare and reaching the ideal of sustainable human development.

Bibliography

- Altbach, Philip (Fall, 2009). “Academic Freedom”. *Newsletter*, Center for International Higher Education.
- Altbach, Philip (Fall, 2009). *International Higher Education*. Bulletin. Boston College.
- Arnove, Robert (2006). “La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad”. En: Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro*. México: Ed. UDUAL.
- Attali, Jacques (2006). *Breve historia del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Attali, Jacques (2007). *Breve historia del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.

- Banco Interamericano de Desarrollo. *Iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo*. www.iadb.org/etica
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2005). *Hacia la expansión del capital de conocimiento en América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID para la educación y la capacitación*. Washington: BID.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bonal, Xavier (2006). "Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas". En: Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Brody, William R. "La universidad se vuelve global". *Foreign Affaire* (en español ITAM), vol. 7, N° 3, julio-septiembre 2007, pp. 142-151.
- Burton R., Clark (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: IUA-Pergamon Press.
- Calderón, Fernando (1993). *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*, vol. I. Chile: PNUD, Fondo de Cultura Económica.
- Clark, Burton R. (2004). *Sustaining Change in Universities*. United Kingdom: Open University Press.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2005). Ley General de Educación. México: Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Castro, Díaz-Balart, F. (2006). "El impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo económico nacional. La experiencia cubana". En: H. Vessuri, *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, pp. 207-220.
- Cetto, A. (2007). "Knowledge Beyond the University Boundary". En: G. Neave (ed.), *Knowledge Power and Dissent*. París: UNESCO, pp. 121-127.
- Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional (2004). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). Ley Orgánica de Educación. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela. Ley de Universidades. http://www.analitica.com/bitblib/congreso_venezuela/ley_universidades.asp
- De la Cruz, C., y Saisa, P. (2008). "La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad". En: *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época*, año 13, N° 2, pp. 1-52.
- De la Fuente, J. R. (2010). "Research and innovation in Latin America". In: *University Research for Innovation*. L. E. Weber, et al. (eds.). London: Económica, pp. 199-208.
- De la Fuente, J. R., et al. (2012). "La universidad de las Américas y la responsabilidad social universitaria". En: *Universidad, responsabilidad social y bien público*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 17-60.
- De la Fuente, J. R. (2009). "UNESCO World Conference on Higher Education". *Universidades (UDUAL)* 42: 3-5.
- 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 (2007). *Universidad y sociedades del conocimiento*. UNESCO-México.
- Didriksson, Axel (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Didriksson, Axel (2008). “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, Axel (2010). *Autonomía universitaria en las economías del conocimiento*. México: Universidad de Guadalajara (en prensa).
- Edwards, K. (2004). “The University in Europe and US”. En: *The University in the Global Age*. Great Britain: Palgrave Macmillan, pp. 27-44.
- Escrigas, C. (2009). “Nuevas dinámicas para la responsabilidad social”. En: GUNI, *La educación superior en tiempos de cambio*. España: Ediciones Mundi-prensa, pp. 3-16.
- Etzkowitz, Henry (2004). “Innovación en la innovación. La triple hélice de las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno”. En: Joseph M. Villalta y Eudard Pallejá (eds.), *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.
- Fernández Lamarra, Norberto (2004). *La convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y desafíos*. Mimeo. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Foray, Dominique (2004). *The Economics of Knowledge*. Massachusetts: MIT Press.
- Foray, Dominique (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- García Guadilla, C. (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Venezuela: CENDES-Nueva Sociedad.
- García Guadilla, Carmen (2005). “Complejidades de la globalización en la educación superior”. *Cuadernos del CENDES*, año 22.
- Gazzola, Ana Lucía (2007). “La pertinencia social de la Universidad Iberoamericana”. Ana Lucía Gazzola, Directora del IESALC-UNESCO <http://www.ucol.mx/observatorio/reportes/reporte1.pdf>
- Gazzola, Ana Lucía (2007). *El papel de la educación superior en la promoción del desarrollo y la integración de América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- 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*. Great Britain: Polity Press.
- Global Education Digest (2006). *Instituto de Estadística de la UNESCO*. USA.
- Gómez Buendía, Hernando (coord.) (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI*. Colombia: PNUD-TM Editores.

- Herrera, A.; Didriksson, A., y Sánchez, C. (2009). “La responsabilidad social en las macrouiversidades de América Latina y el Caribe” En: *Universidades*, N° 41, pp. 11-26.
- Hollinshead, Mike (2007) “A Context for Thinking about Knowledge Economy Indicators”. Ponencia presentada en el Seminario ICRC/FLACSO: *Knowledge Economy in Latin America and the Caribe*. México D.F.: FLACSO, 12 de septiembre.
- IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe – CRES 2008. República Bolivariana de Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO en América Latina y el Caribe.
- Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (2007). <http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007Methodology.htm>. Academic Ranking of World.
- 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.
- López Segrera, Francisco (2007). *Revista Educación Superior Internacional Comparada*.
- Marginson (2004). “Bright Networks and Dark Space: Implications of Manuel Castells for Higher Education”. Academe. Documento en línea en www.aap.org/publications/Academe/2004/04mj/04mj marg.htm.
- Mollis, M. (2006). “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”. En: H. Vessuri, *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, pp. 85-101.
- Navarro, A. (1997). “Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional”. *Educación Superior y Sociedad*, N° 2, vol. 8, Venezuela, pp. 75-96.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: ética, política y epistemología*. México: FCE.
- Ospina, William (2005). *Los nuevos centros de la esfera*. Colombia: Ed. Punto de Lectura.
- Palacios, Patricia, y Edgar Willis. *El proceso innovador, germen para un parque de ciencia en la UNLP*. Laboratorio de Innovación y Transferencia de Tecnología. Departamento de Ingeniería Química. Facultad de Ingeniería – UNLP. <http://www.unlp.edu.ar/archivos/Proceso.txt>
- Pérez, Carlota (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. México: Ed. Siglo XXI.
- PNUD (2006). *Informe de Desarrollo Humano 2005*. Washington: PNUD.
- PNUD (2007). *Informe de Desarrollo Humano 2006*. Washington: PNUD.
- Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social – RED. Foro: *¿Cómo promover la responsabilidad social universitaria? Iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo*. 27 de mayo al 4 de julio de 2004. www.iadb.org/etica
- Rojas, Mix M. (2008) “El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe”. En: *Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época, año 13, N° 2, pp. 175-189.
- Sobrinho, Dias José (2008). “Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinamericana y Caribeña”. En: *Tendencias de la Educación Superior...*, ob. cit. Caracas: IESALC-UNESCO.

- Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Tedesco, Juan C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, Alan (2000). *Can We Live Together? Equal and Different*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tünnerman Bernheim, C. (2005). *La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tünnermann, C. (2000). "Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior". *Educación Superior y Sociedad*, N° 1-2, vol. 11, Venezuela, pp. 181-196.
- UNESCO (1998). *Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. París.
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education*. Draft Communiqué. París.
- United Nations (2005). *Understanding Knowledge Societies*. New York: U.N.
- Universidad de Guadalajara. Ley Orgánica, México.
- Universidad de La Habana. Misión y Objetivos. <http://www.uh.cu/infogral/mision.htm>
- Universidad de La República. Ley Orgánica. Ley N° 2.549. (Publicada en el *Diario Oficial* el 29 de octubre de 1958).
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Ley Orgánica. Honduras.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales, México.
- Universidad Nacional de Asunción. Estatuto de la Universidad Nacional de Asunción. Asamblea Universitaria. Acta N° 4 (A.S.No.4/12/08/2005). Resolución N° 13-00-2005. www.una.py
- Universidad Nacional de Colombia. Estatuto General. <http://www.unal.edu.co/estatutos/egeneral/menu.html>
- Universidad Nacional de San Marcos. Transparencia universitaria y acceso a la información pública de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/index.htm>.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Reglamento de la Organización y Funciones de la UNMSM. Perú. Aprobado por R.R. N° 104636. 1991.
- Universidad Nacional. Oficina de Transparencia Tecnológica y Prestación de Servicios. UNA. Costa Rica.
- Vallaey, François (2008). "Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades". En: *Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época, año 13, N° 2, pp. 191-220.
- Vessuri, Hebe (2003). "Science and Higher Education in the process of Internationalization. Elements of a Conceptual Framework for Latin America". UNESCO Forum. *Occasional Paper Series Paper*, N° 3.
- Vessuri, Hebe (coord.) (2006). *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, México.
- Villanueva, Ernesto (2004). "La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en las RIACES y en el MERCOSUR". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA: RECURSOS Y CONTROVERSIAS

Sylvie Didou Aupetit⁽¹⁾

Cátedra UNESCO en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

La responsabilidad social de las universidades (RSU) en América Latina no es un tema nuevo. Desde hace varias décadas, los compromisos de las instituciones de educación superior (IES) en sus entornos locales y nacionales han sido reivindicados por sus actores, generando incluso tensiones entre la institución y el poder político cuando se sostenía en movilizaciones militantes. El involucramiento de las universidades y de sectores estudiantiles, académicos y sindicales con causas sociales (o incluso con partidos políticos) y algunas funciones legalmente atribuidas a las universidades públicas (servicio social, vinculación, extensión e innovación para la prosperidad del entorno local) son pruebas de ese *ethos*. La RSU es por lo tanto un elemento constitutivo de las autorrepresentaciones de las IES y de sus actores, así como de sus discursos. Incluso nociones que hoy día están en discusión, abierta o solapada, en América Latina, tales como la autonomía o el derecho de los individuos a acceder a una educación superior pública, tienen que ver con esa noción polimorfa.

Para estructurar este texto, partimos de la idea de que la popularidad de la RSU es un fenómeno global, patente en muchos países y regiones: ha dado pie a una serie de definiciones operativas variadas que alimentan

(1) Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Es titular de la Cátedra UNESCO-CINVESTAV sobre Aseguramiento de Calidad y Nuevos Proveedores de Educación Superior en América Latina y coordinadora del Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas para IESALC-UNESCO. El documento fue elaborado en el marco del Proyecto CONACYT 152581-5, sobre Programas de Educación Superior con Componentes Étnicos y Reconfiguración de Élités Indígenas en México.

una polisemia excesiva. A la vez, su interiorización por líderes universitarios y sectores académicos, pero también por grupos de interés, ajenos y externos a las IES, es explicable no solo por un efecto de moda: es parte de una estrategia de capitalización de ventajas previas (avances acumulados en vinculación y extensión); a la par, es indisoluble de una percepción de riesgo social, que lleva a las autoridades y al Gobierno a convocar a las IES a participar en estrategias de estabilización y desarrollo (sin acompañar esas demandas por una reflexión crítica sobre las condiciones de factibilidad de esas intervenciones ni sobre los efectos perversos de este “hacer más”). Ante las tensiones provocadas por la pobreza, el desempleo, la desconfianza en los partidos políticos, las crisis financieras y económicas, la RSU fue un argumento clave para que los tomadores de decisión exijan a las IES ser más eficientes, incluyentes y pertinentes en cuanto a formación profesional. Las IES utilizaron, por su parte, ese mismo concepto para presentarse como organismos innovadores, solidarios y vinculados orgánicamente con sus entornos. La RSU representó un punto de convergencia entre el Estado y los universitarios, en una ilusión de “ganar-ganar”.

En América Latina, la rápida diseminación de la RSU obedeció a una dinámica similar a la que imperó a escala global. Tuvo además que ver con la profunda desigualdad social que azotaba la región y con recomendaciones emitidas por organismos como la Comisión Económica para América Latina (Atría et al., 2003) para contrarrestar la distribución sesgada de recursos y de oportunidades, instaurando nuevas relaciones entre el Estado, sus mediadores y grupos pobres. En el ámbito universitario, la aceptación de la que gozó la RSU respondió al agotamiento progresivo del ciclo de políticas públicas iniciado en los noventa, que tendió a mejorar la educación superior mediante programas de financiamiento por resultados, aseguramiento de calidad y rendición de cuentas. En consecuencia, en menos de una década, la RSU devino un organizador clave en la retórica sobre las IES, incluyendo las virtuales y a distancia (Domínguez Granda y Rama, 2012), en reacción a una coyuntura en donde cuestiones tradicionalmente importantes para la IES, como la inclusión y las contribuciones al desarrollo, habían sido relegadas en un segundo plano de vigencia.

Con base en una definición de la RSU que dé cuenta de las principales constelaciones de sentido en las que, retóricamente, se inscribe,

exploraremos en este texto los recursos y obstáculos a los que están confrontadas las instituciones para concretar prácticas al respecto. Centrándonos ulteriormente en un programa específico financiado por la cooperación internacional en cuatro países de América Latina, que abrió oportunidades de acceso y egreso de la educación superior a los jóvenes indígenas, reflexionaremos sobre sus impactos en las universidades públicas tradicionales y en los entornos locales. Analizaremos finalmente los conflictos generados.

Apuntaremos trabas que, en el interior de las universidades, complican cumplir con los compromisos derivados de la RSU, dado que las iniciativas en esa materia operan siempre en espacios en tensión por la actuación de grupos de presión con intereses dispares y, por ende, solo funcionan con base en acuerdos débiles.

Nuestra hipótesis de partida es, en consecuencia, que la RSU es un asunto de coyuntura, cuyos arraigos históricos están subestimados y cuya relevancia aparente está ligada orgánicamente a una retórica “refundadora” de las universidades latinoamericanas. Pese a una interiorización superficial de valores legitimadores, moralmente incuestionables (solidaridad, creatividad, eficiencia), las condiciones administrativas y organizacionales de las IES e incluso resistencias ocultas de los actores dificultan la oportunidad de transitar de los ejercicios rutinarios al respecto (burós de ayuda jurídica, centros universitarios de salud) a prácticas transformativas de mayores alcances. Eso no implica que no sea factible identificar experiencias innovadoras, ni que la RSU sea solo un referente discursivo más, agregado recientemente a las misiones que las instituciones se autoasignan. Sin embargo, los disfuncionamientos constatados indican que las condiciones institucionales y sistémicas no favorecen el cabal cumplimiento de los cometidos asumidos: lograr alcanzarlos supondría cambios profundos tanto en las políticas públicas de conducción, financiamiento y aseguramiento de calidad como en los esquemas de implementación y en las normativas institucionales.

En suma, la RSU es un tópico relevante no solo en términos éticos sino organizacionales y políticos, motivo por el que los resultados obtenidos deben ser cuidadosamente monitoreados: potencialmente, representa una palanca de transformación tanto de las instituciones como de la acción pública en materia de educación superior. Concretamente, constituye una

arena en disputa entre los diversos actores que interpela (investigadores, estudiantes, autoridades universitarias, empresarios, partidos políticos, ONG's y asociaciones civiles): del desenlace de las controversias que allí se fraguan sobre objetivos, compromisos mutuos y encuadres, dependerá que las acciones emprendidas tengan repercusiones significativas en las instituciones y fuera de ellas o solo produzcan, en la forma convencional, una devolución parcial de oportunidades desigualmente distribuidas, en perspectivas asistencialistas o filantrópicas, independientemente de su relevancia para sus beneficiarios directos. Debido a nuestro enfoque, nos interesaremos menos en los conceptos filosóficos o sociológicos a los que está referida la RSU que en sus impactos en tanto herramienta de cambio institucional, soporte de vinculación externa y referente para la formulación de políticas públicas. Hablaremos poco de ontología o de capital social, pero examinaremos las condiciones institucionales en las que es posible echar a andar lógicas colaborativas de trabajo conjunto y sostener movilizaciones concertadas en torno a proyectos que relevan de esa dimensión.

La RSU: concepto de moda y definiciones múltiples

Pese a sus indudables arraigos históricos, la RSU es hoy un concepto de uso extenso, al punto que una sigla basta para designarlo. No obstante, por su pronta expansión y su visibilidad mediática, fue también objeto de definiciones cada vez más complejas y a veces confusas.

En la Conferencia de Talloires, Francia, organizada en octubre de 1990 con el apoyo de la Fundación Rockefeller, de la Fundación MacArthur, de la *US Environmental Protection Agency*, bajo el patrocinio del *Tufts European Center*, los veintidós presidentes de universidades invitadas (para América Latina, de Brasil, Costa Rica y México) advirtieron a sus colegas que las “instituciones de educación superior serían líderes mundiales en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sustentabilidad”. Les convinieron a tomar las provisiones para llevar a cabo un programa en doce puntos, entre los que apuntaron consolidar la investigación multidisciplinaria, reformar la carrera académica para robustecer indagaciones sobre sostenibilidad, integrar la materia de sostenibilidad en todas las carreras, abrir centros especializados en su estudio, refiriéndose a los entornos de inserción,

formar grupos promotores en cada institución y constituir redes internacionales⁽²⁾. Un poco más de dos décadas después, en marzo de 2012, la Declaración de Río+20, en Brasil⁽³⁾, refrendó que el concepto de RSU había sido revisado y ampliado: sus suscriptores acordaron incorporar como compromisos adicionales elevar la sostenibilidad de los campus y apoyar los esfuerzos para la sostenibilidad de la comunidad a la que pertenecían las IES.

De hecho, en su mayoría, las numerosas definiciones de la RSU producidas por la literatura científica apuntan que esa pretende simultáneamente incidir en la sociedad, en los niveles locales, regionales y nacionales (innovaciones productivas y sociales, inclusión, formación de ciudadanos o élites para la cohesión social, solidaridad asociativa para el aminoramiento de la conflictividad en el entorno) y en sus propios territorios, demostrando sus capacidades de autoadaptación (eficiencia de sus procesos internos de organización y gestión, pertinencia de los perfiles profesionales para la inserción laboral de sus egresados, prácticas solidarias de transmisión de saberes, movilizaciones antidiscriminatorias, producción de información para asegurar la transparencia de los procesos).

En el éxito de la RSU intervinieron además organismos internacionales y agencias de cooperación que empujaron a las instituciones o a las redes a ejecutar proyectos de esa índole, vía declaratorias, convocatorias para participar en proyectos multinacionales, multiinstitucionales y multidisciplinarios y ofertas de préstamos no reembolsables o donaciones. La RSU ha sido incluida en las agendas decenales de la UNESCO después de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior de París en 1998 y 2009⁴. Organismos internacionales (OEI, OEA, BID⁽⁵⁾), la Unión Europea⁽⁶⁾, el MERCOSUR o los organismos

(2) http://www.ulsf.org/programs_talloires_report.html

(3) <http://rio20.euromed-management.com/HEI-Declaration-Spanish-version.pdf>

(4) <http://www.unesco.org/en/the-2009-world-conference-on-higher-education/societal-commitment-and-social-responsibility/>

(5) <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=13106>

(6) “La necesidad de una mayor implicación por parte de las universidades con su entorno y la mayor rendición de cuentas se han puesto de manifiesto en distintas declaraciones internacionales y nacionales, entre las que destacan la Cumbre de Lisboa (2000), el Consejo de Barcelona (2002), la Comisión Europea (2003, 2005, 2006) y el Séptimo Foro ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación). Asimismo, existen distintos pronunciamientos europeos en los que se hace referencia expresa a la dimensión social de las universidades, como

para la integración de Asia Pacífico y agencias bilaterales o multilaterales de cooperación para el desarrollo (en Estados Unidos y Europa del Norte) aportaron recursos y asesoraron programas tendientes a aumentar en diversas regiones las capacidades institucionales de RSU.

Los investigadores y redes vinculados con la UNESCO (por ejemplo, la *Global University Network for Innovation* –GUNI–, ubicada en Barcelona, España) organizaron eventos sobre la temática (V Conferencia Internacional de Barcelona sobre “La Educación Superior Comprometida con la Sostenibilidad: Del Comprender al Actuar”, 23 a 25 de noviembre 2010)⁽⁷⁾. Alentaron la producción y diseminación de publicaciones académicas y de pronunciamientos al respecto, de gran circulación en la región hispanófila. En América Latina, la dispersión de la RSU se produjo principalmente en la década pasada: hoy, el tema es, a nivel nacional, objeto de indagación por asociaciones universitarias (ASCUN, 2011, en Colombia) o por los Ministerios de Educación (MECESUP, 2004, en Chile)⁽⁸⁾, por expertos (en Perú, Vallaeys, 2009), por titulares o encargados de Cátedras UNESCO (en México, Herrera et al., 2009) y por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe –IESALC– (edición del número 214 del boletín *IESALC Informa* en 2011⁽⁹⁾ y apertura del Observatorio sobre Responsabilidad Social)⁽¹⁰⁾.

Evidentemente, la RSU no es aceptada en forma unánime por los universitarios, aunque las críticas al tópico son de menor intensidad todavía en América Latina que en otras regiones o países (Canadá y Francia). A escala global, una primera serie de críticas versa sobre el hecho que la RSU abreva fuertemente a un concepto que procede del mundo empresarial, el de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en tanto compromiso que adquiere la empresa de contribuir al desarrollo del bienestar y al mejoramiento de la calidad de vida de los empleados, sus familias y la comunidad en general (Álzate Cano et al., 2013). Además

son los documentos *A social dimension to higher education* (ESIB, 2006) y la Declaración de Graz, 2005 (De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez Fernández, 2010: 100).

(7) <http://sites.guninetwork.org/conference2010/page.php?lang=1&id=2>

(8) <http://www2.udec.cl/rsu/images/stories/doc/modeloeducativors.pdf>

(9) http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2597:responsabilidad-social-universitaria-una-mirada-desde-costa-rica&catid=126&Itemid=694&lang=es

(10) http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2479&Itemid=644&lang=es

de los problemas acarreados por el traslado de un concepto de un ámbito de significación a otro, la RSU ha sido criticada porque, al igual que la RSE, difunde un discurso benevolente sobre su utilidad pública, el cual disimula fines de seducción mercantil y posicionamiento competitivo (Granget, 2005).

Segundo, la RSU ha sido puesta en tela de juicio porque, en el ámbito de las universidades, significa un “oxímoron pleonástico”; es decir, una contradicción escondida en una redundancia de sentido. “En el plano semántico, se trata de un pleonismo, porque la responsabilidad social es un concepto de la ética que solo puede ser social. ¿Ocultará una contradicción? A priori, podemos presumir que así es, dado que el concepto de responsabilidad social, aplicado a las políticas de inversión, compra y gestión en un contexto de economía capitalista choca con el criterio fundamental de la rentabilidad, que antepone el interés de la empresa o del individuo sobre el bien común de la colectividad. En el plano de la retórica, la responsabilidad social sería entonces altamente sospechosa, que la utilización del término sea un buen deseo o un ropaje cínico” (McFalls, 2008: 4-5).

Tercero, y allí varios expertos latinoamericanos lo señalaron con claridad, la RSU alienta una atribución de responsabilidades adicionales a las IES, so pretexto de participación al bienestar de las poblaciones y a la prosperidad de sus entornos, sin proveerlos de los medios y recursos para cumplir con esos propósitos; es por lo tanto susceptible de contribuir paradójicamente a su descrédito, en vez de conjurar las dinámicas de fracaso de las universidades en la región (Mollis, 2003). De allí, la advertencia de que la RSU solo es factible si la educación superior es considerada como un bien público: “Uno de los elementos clave del desarrollo sostenible, además de aprovechar adecuadamente los recursos naturales, consiste en generar y aplicar conocimientos con fuerte valor social. Para esto, son necesarios muchos recursos materiales y humanos, es decir financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los Estados, de la sociedad, de sus instituciones y actores” (Sobrinho et al., 2008: 108-109).

Debates sobre la noción de RSU

Un repaso a la literatura académica sobre la RSU indica que el término remite a compromisos asumidos por las IES hacia sus integrantes (proporcionando una educación de calidad a sus estudiantes, incluyendo a grupos vulnerables, sensibilizando a los universitarios en cuestiones de orden moral y cívico y elevando la eficiencia de sus procesos de organización y gestión) y hacia el exterior (contribuyendo a resolver problemas de escala nacional o local, incidiendo en una convivencia armónica y participando de proyectos de desarrollo sostenible). Considerando esos acuerdos básicos y para demostrar que la práctica que analizaremos en ese artículo cabe en el ámbito de la RSU, utilizaremos la definición que propuso recientemente el Observatorio sobre Responsabilidad Societal Universitaria (ORSU) en Francia:

“La RSU se declina en tres ejes de acción:

- Participar a la inscripción territorial de universidades: más autónomas y encargadas de nuevas misiones, estas tienen un papel que desempeñar en tanto actores del desarrollo territorial
- Hacer de la sociedad del conocimiento una realidad para todos, acompañando la democratización de la educación superior, aliando objetivos de cohesión social y de competitividad económica y luego de emergencia de una economía de la innovación.
- Favoreciendo el compromiso de la comunidad universitaria, estudiantes y personales, en pro de los territorios y de la puesta a disposición de sus saberes y competencias, permitiendo ese compromiso desarrollar competencias transversales complementarias a los saberes académicos provistos por las universidades, útiles para la vida profesional de los distintos actores” (Schmidt et al., 2013:4).

Conforme con esa definición, los proyectos de RSU se despliegan entonces en dos territorios (uno interno, otro externo) y se estructuran en torno a tres ejes, con impactos transversales.

Territorios y ejes nos servirán para presentar la práctica seleccionada y explorar el funcionamiento de acuerdos básicos y blandos entre actores (sociales o empresariales) que, so pretexto de RSU, formulan demandas y a veces reclamos de que la universidad salga de su torre de

marfil (Book, 1982). Considerando que la RSU aglutina (tanto o más de lo que asocia) a actores que tradicionalmente tuvieron que ver con los proyectos institucionales con otros que nunca estuvieron en posición de incidir en sus cursos de acción, la puesta en práctica de experimentos compartidos produce tensiones y oposiciones. Acordar propuestas entre los integrantes de ambas categorías es, por ende, delicado, por la divergencia de sus intereses, por el uso de formatos distintos de deliberación y toma de decisiones y por la indefinición acerca de quiénes son líderes legítimos para coordinar las iniciativas.

Hacia una agenda regional de investigación sobre territorios y ejes de RSU

La RSU aparece hoy como un concepto integrador que embona funciones convencionales e innovadoras de las IES. Operar una política al respecto supone entonces no solo desarrollar modalidades novedosas de relacionamiento con los territorios internos y externos y actores significativos en ellos, sino elaborar diagnósticos de avances y transformaciones indispensables para enraizar la RSU en la historia de las universidades y, simultáneamente, en la de su entorno. Supone entonces reflexionar sobre el estado de la RSU en coyunturas y espacios particulares para determinar estrategias localizadas, con visos generales, pero también identificar los contenidos, mecanismos y prioridades de una agenda de investigación regional sobre la RSU. La UNESCO y sus sistemas de cátedras podrían abonar a ese esfuerzo.

Entre las actividades adscritas al eje dentro-fuera (desde la universidad hacia el exterior), la más tradicional e instalada consiste en la generación de innovaciones para el desarrollo económico y productivo, mediante investigaciones aplicadas y transferencias de tecnología. Los numerosos ejercicios de balance, hechos en la región, señalaron que si puntualmente es posible rescatar prácticas exitosas (Schwartzman et al., 2008), la vinculación universidades-usuarios externos es globalmente insatisfactoria, debido a las difíciles relaciones entre universitarios y empresarios, a las negociaciones financieras entre ellos, a las normativas de las IES y a los intereses comerciales vinculados con las patentes. Desarrollar proyectos integrales de RSU implicaría revisar las condiciones en las que las IES ejercen sus tareas al respecto. En el contexto regional, este tópico y el de la innovación social, aunque tenga este último menos

visibilidad, cobraron relieve en los pasados diez años, en relación a la discusión que se produjo en América Latina sobre el bien público, a finales de los noventa y principios del 2000. Esa se ramificó en ulteriores debates sobre los fenómenos de comercialización del conocimiento con fines de obtención de beneficios versus la circulación pública de los saberes generados por las IES públicas, la normativa en materia de derechos de propiedad intelectual y la cuestión del Open Access al saber. La UNESCO y las cátedras involucradas con las cuestiones de RSU e internacionalización deberían de reflexionar sobre esos tópicos, juntando expertos de la región y de otras y convocando a las autoridades en producir datos que permitan medir los alcances de esos fenómenos.

En la perspectiva difundida por la OCDE en los reportes nacionales de exámenes de las políticas públicas de ciencia y tecnología, la generación de innovaciones para el desarrollo productivo y crecientemente social por parte de las universidades es menos funcional en América Latina que en otras regiones. Si bien el índice global de competitividad elaborado por el *World Economic Forum (WEF)* indica mejoramientos en la clasificación de Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, El Salvador, México, Nicaragua o Puerto Rico, sus rangos de ubicación siguen siendo bajos en lo general, por lo que el organismo advierte que “*A skills and innovation gap holds Latin America productivity potential*”⁽¹¹⁾. Señala que la pobre calidad del sistema universitario inhibe oportunidades de desarrollo económico⁽¹²⁾ en Brasil, Chile, México, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Perú. Proyectos de RSU que no atiendan esas problemáticas serán forzosamente incompletos.

The Global Competitiveness Index 2013-2014 rankings

Country/Economy	GCI 2013-2014		GCI 2012-2013	
	Rank	Score	Rank	Change
Puerto Rico	30	4.67	31	1
Chile	34	4.61	33	-1
Panamá	40	4.50	40	0
Barbados	47	4.42	44	-3
Costa Rica	54	4.35	57	3
México	55	4.34	53	-2
Brasil	56	4.33	48	-8
Perú	61	4.25	61	0

(11) <http://reports.weforum.org/the-global-competitiveness-report-2013-2014/#>

(12) http://www3.weforum.org/docs/GCR2013-14/GCR_CountryHighlights_2013-2014.pdf

Country/Economy	GCI 2013-2014		GCI 2012-2013	
	Rank	Score	Rank	Change
Colombia	69	4.19	69	0
Ecuador	71	4.18	86	15
Uruguay	85	4.05	74	-11
Guatemala	86	4.04	83	-3
Trinidad y Tobago	92	3.91	84	-8
Jamaica	94	3.86	97	3
El Salvador	97	3.84	101	4
Bolivia	98	3.84	104	6
Nicaragua	99	3.84	108	9
Argentina	104	3.76	94	-10
República Dominicana	105	3.76	105	0
Surinam	106	3.75	114	8
Honduras	111	3.70	90	-21
Paraguay	119	3.61	116	-3
Venezuela	134	3.35	126	-8
Haití	143	3.11	142	-1

Fuente: 2013 World Economic Forum | www.weforum.org/gcr

El total de países rankeados es de 148: los rangos de ubicación de los países de ALC se refieren a su posición en ese conjunto.

Los indicadores y reportes sobre actividades científicas en América Latina elaborados por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT)⁽¹³⁾ confirman que la producción de innovaciones significativas por parte de las universidades es un asunto a debatir, que requeriría de medidas de fomento a la innovación menos dispersas y un aligeramiento de las estructuras burocráticas para una administración más eficiente. Esos diagnósticos debería orillar a los expertos en educación a analizar las condiciones de manejo e implementación de la RSU en instituciones que, so pretexto de rendición de cuentas, han hipertrofiado sus reglamentaciones y ejercen controles administrativos que constriñen cada vez en forma más severa e inquietante, las capacidades institucionales de actuación propositiva y responsiva a demandas de vinculación, sean productiva o social. Cabría aquí consolidar líneas de investigación sobre los esquemas de evaluación de la carrera científica y la dedicación a la RSU, las normativas referentes al manejo interno de recursos propios, a los sueldos y percepciones de los académicos y a las definiciones del “tiempo completo”.

(13) <http://www.politicasci.net/>

Un segundo tema estructura la RSU en tanto proyección de la universidad hacia el exterior: es el de la cohesión social y de la construcción de sociedades democráticas después de situaciones de violencia o guerra civil, conforme con los postulados de la UNESCO. Desde hace más de una década, instituciones en América Latina han propiciado tanto el “deber de memoria” (en Argentina, Chile, Brasil o Centroamérica) como la formación de cuadros profesionales y élites políticas en grupos vulnerables. La URACAN, en Nicaragua, lo ilustra, al inscribir su misión en un territorio sacudido por las luchas internas de los noventa y al implementar proyectos estratégicos de vinculación con los pueblos indígenas y garífuna, con el apoyo de donantes internacionales (Saballos, 2014). Ambos temas tienen así amplia convocatoria en América Latina; por ello, sería conveniente que el IESALC o la UNESCO organicen una recopilación sistemática no solo de las iniciativas de ciencia e innovación para el desarrollo y la cohesión (OEI, 2012), sino también de las orientadas a facilitar los procesos de salida de violencia.

El tercer tema es el de la distribución social del conocimiento, en una perspectiva democrática e inclusiva, mediante políticas de difusión hacia el exterior y de captación de grupos marginados en su ingreso a la educación superior, mediante medidas de equidad y reconocimiento a la diversidad.

De hecho, en relación al territorio universitario, la RSU en América Latina ha justificado principalmente programas dirigidos a sectores sociales marginados, a la responsabilización de los universitarios con respecto de valores como la sustentabilidad y a la revisión curricular (Vallaeys, 2009), conforme con análisis centrados en lo pedagógico y en lo moral –formación de ciudadanos–. Específicamente, la necesidad de demostrar públicamente el compromiso institucional de inclusión de grupos con porcentajes de acceso inferiores a los promedios nacionales de cobertura en educación superior se tradujo en estrategias de atención ad hoc a poblaciones vulnerables (poblaciones indígenas, afrodescendientes, con capacidades diferentes, en situaciones migratorias o carcelarias). Más allá de que la práctica de RSU que analizaremos a continuación se inscribe en ese ámbito, sería pertinente que la UNESCO y el IESALC, mediante un trabajo conjunto de los tres observatorios de interculturalidad, responsabilidad social y movilidad académica y científica, con ayuda de las

Cátedras UNESCO, registren experiencias de ese tipo, concentrándolas en un repositorio común.

Pathways: ¿un modelo para la construcción participativa de un experimento de RSU?

Como práctica de RSU en América Latina, seleccionamos el programa *Pathways* de atención a los estudiantes indígenas, inscritos en carreras de licenciatura, en instituciones convencionales de Brasil, Chile, México y Perú. Fue financiado por recursos de monto regresivo, suministrados por la Fundación Ford entre 2001 y 2011, y en países como México con aportes concurrentes de otros organismos internacionales como el Banco Mundial. Lo elegimos porque se adscribe a ámbitos atendidos centralmente por varias universidades en América Latina para demostrar sus compromisos de inclusión, cohesión y democratización de oportunidades, mediante programas de equidad, redistribución del conocimiento, cambio institucional y asociación de actores internos-externos (Didou y Remedi, 2009).

En términos contextuales, expertos contratados por el IESALC (Muñoz, 2004; Mato et al., 2006 y 2009) compilaron experiencias de educación superior para los pueblos indígenas, un tema estrella en una región en la que muchos países revisaron los derechos constitucionales de los pueblos indígenas (Mato, 2012). Las asociaciones étnicas, por su parte, exigieron contar con mayores oportunidades de cursar ese nivel de formación: esas fueron provistas por universidades ad hoc (Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi –casa de la sabiduría en Ecuador–, universidades interculturales en México) o por programas manejados por universidades convencionales. Muchas implementaron entonces programas nacionales o internacionales de becas, de plazas reservadas (Brasil), de vías especiales de acceso a la educación superior (Universidad de La Frontera para los mapuches en Chile) o bien los retuvieron en su matrícula mediante apoyos didáctico-pedagógicos tipo tutorías.

Habida cuenta que definimos como nuestro foco primordial el analizar las condiciones de implementación de programas de RSU en instituciones públicas tradicionales para estudiar, los conflictos que genera su

inserción en organismos eminentemente regulados en su funcionamiento, consideramos *Pathways* como un ejemplo ilustrador: sus objetivos principales fueron de inclusión e innovación pedagógica, estableciendo como mecanismos de legitimación interna y externa la asociación con grupos interesados en la sociedad y en la propia institución, la creación de solidaridades organizadas y la producción de datos de rendición de cuentas. Por sus inscripciones en esas dimensiones, aparece como un proyecto institucional de RSU, con el argumento adicional a favor que la descentralización de responsabilidades operada por la Fundación Ford hacia las instancias que lo administraban en cada uno de los cuatro países permitió que incidiera en sus entornos locales o nacionales de inserción. Con el propósito de arraigar la iniciativa a escala local para optimizar sus repercusiones, la Ford convocó en efecto a sus socios latinoamericanos a participar a una convocatoria general, pero en cada país facultó a un organismo responsable para diseñarlo y administrarlo. Transfirió recursos para que, con base en objetivos comunes pero con criterios específicos definidos en función de la situación de cada país, esas instancias ejecutoras, junto con las universidades públicas seleccionadas, operaran programas de atención a los estudiantes indígenas en conexión con las características de los beneficiarios.

Los operadores nacionales de los *Pathways* definieron a los estudiantes indígenas como sujetos sociales en situación de diversidad cultural y marginación económica y como sujetos de atención pedagógica debido a que sus desempeños académicos eran insuficientes a causa de su tránsito por escuelas rurales o indígenas y de los sesgos entre su capital cultural y el capital académico exigido por las universidades. Basaron su caracterización inicial de los beneficiarios en cifras censales sobre la situación socioeconómica, lingüística y educativa de la población clasificada o autoadscrita como indígena en América Latina. Incentivaron a las instituciones huéspedes de los *Pathways* a producir información estadística sobre los estudiantes indígenas en un contexto regional en el que las universidades no sabían cuántos de sus alumnos provenían de esos grupos, ni cuáles eran sus resultados escolares, su distribución por carrera, su género, sus condiciones de subsistencia o su edad.

Los cuatro *Pathways*, independientemente de sus derroteros concretos, fueron enfocados a la retención de los alumnos, a la nivelación de sus conocimientos y competencias básicos, a la adquisición de habilidades

para la comunicación oral y escrita, para alentar su titulación. No proveyeron becas, por considerar la Fundación Ford que suministraban apoyos económicos programas locales, nacionales o institucionales destinados a las poblaciones indígenas. Por ejemplo, en Perú, el “canon gasífero” (es decir, las regalías que las compañías explotadoras de los yacimientos de gas natural ubicados en territorios indígenas pagan a las autoridades de pueblos y comunidades) permitía a esos apoyar a jóvenes para que cursen una carrera universitaria, proporcionándoles casa, comida, apoyos para viajes, traslados y adquisición de materiales y equipo. En México, en forma clásica, el Instituto Nacional Indigenista, que devino luego la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, proporcionó becas a estudiantes del nivel superior, desde muchos años atrás. Universidades que recibían altas tasas de estudiantes indígenas también mantenían internados, brindando a los estudiantes indígenas apoyos para alimentación y residencia: la Universidad Autónoma Chapingo en México formó así una gran parte de los agrónomos indígenas del país y una parte de los latinoamericanos.

Los *Pathways* tuvieron, además de su enfoque pedagógico, objetivos de asociatividad externa e interna: respaldaron la construcción de redes internas de apoyo (con las dependencias universitarias encargadas del control escolar o de los servicios de salud, pero también con asociaciones de profesores); en el exterior, sirvieron para tejer interacciones con asociaciones, municipios y padres de familia indígenas para llevar a cabo sus actividades y/o para responder demandas procedentes de esos sectores.

En cuanto a la promoción de la equidad, como responsabilidad universitaria, los *Pathways* contribuyeron a consolidar los grupos de profesionistas indígenas, que ya existían previamente, aunque no alcanzaron a revertir su situación de minoría en relación a sus grupos de origen y subrepresentados dentro de la matrícula universitaria. Propiciaron su agrupación en asociaciones de egresados, la renovación de las intellingsias indígenas y la emergencia de liderazgos, fundamentados tanto en la escolaridad como en militancias y defensas de causas locales. Esos fenómenos, patentes desde los noventa, despertaron el interés de los antropólogos, sociólogos y politólogos, a finales de la misma década y en la primera del 2000 (Ibarra, 1999; Simón, 2009; Zapata, 2009; Flores Félix, 2009; Flores Carlos, 2011).

Los *Pathways* fueron por lo tanto programas de RSU por su intencionalidad, su adscripción institucional y su promoción deliberada de actividades de tipo afirmativo e intercultural. Apostaron a que instituciones universitarias tradicionales y reconocidas en sus países reaccionasen ante problemáticas étnicas que habían desconocido y promulgasen normativas, reuniesen datos e instalasen dispositivos de intervención, institucionalizando sus compromisos, independientemente del aporte concurrente de organismos internacionales y/o agencias nacionales. Fueron dirigidos a propiciar cambios en la misión, la normatividad, la organización de las universidades latinoamericanas y en el desempeño de sus tres funciones sustantivas (enseñanza, investigación y vinculación-extensión). De allí que, pese a que varios indicadores de seguimiento conciernan el número y perfil socioeducativo de los beneficiarios, fueran abocados a transformar a las instituciones para que operen un programa innovador y lo hagan en colaboración externa. Permitieron así desarrollar protocolos de vinculación definidos en coparticipación. En ese sentido, se diferenciaron de otra iniciativa llevada a cabo en paralelo por la Fundación Ford en América Latina, el *International Fellowships Program* (IFP), que atribuyó becas de posgrado a estudiantes indígenas. Aunque el IFP representó un programa cualitativo de atención en distintos niveles, asesorando a los seleccionados en su proceso de elección de instituciones, organizando encuentros anuales de becarios (a veces incluso a escala de América Latina) y redes de egresados, no dejó de fundamentarse en una relación entre sujetos individuales (Dassin, 2014).

Los *Pathways* auspiciaron dinámicas de apropiación e institucionalización en los establecimientos apoyados, con base en sus posiciones en el organigrama, la formación disciplinaria de sus coordinadores y operadores, el tamaño de sus matrículas, el perfil de los docentes encargados de las tutorías, pero también de los grados de organización social y política de los grupos indígenas, las relaciones establecidas con organismos étnicos y los antecedentes de trabajo con o sobre asuntos indígenas. Por ello, varias instituciones continuaron acciones destinadas a poblaciones indígenas o incluso las extendieron a otros grupos vulnerables, una vez terminados los apoyos externos. En México, once de las veinticuatro universidades participantes mantuvieron así programas pedagógicos de asesoramiento a estudiantes indígenas, abrieron campus interculturales (Universidad Veracruzana) o albergaron grupos de investigadores especializados en el tema, después de la clausura de la iniciativa (ANUIES, 2012).

De manera general, las IES sedes de *Pathways* adhirieron a la interculturalidad como su principal noción aglutinadora y legitimadora para los diálogos informados que sostuvieron a fines de legitimación en los territorios interno y externo. No obstante, estructuraron los programas esencialmente en torno a tareas de nivelación-remediación y autoafirmación, más que de afirmación de la diversidad cultural. La excepción fue Brasil, en donde la coordinación central e institucional fue atribuida a antropólogos.

Al ser la interculturalidad un referente más que una práctica, los estudiantes se quejaron con relativa frecuencia de que su identidad quedaba “folclorizada”. Reconocieron sin embargo que los *Pathways* produjeron expresiones de interés y solidaridad con ellos de varios sectores universitarios, aun cuando no favorecieran que los estudiantes y académicos no indígenas percibieran sus diferencias internas, siendo que podían venir de comunidades o bien ser hijos de segunda o tercera generación de migrantes a las ciudades, haber estudiado en escuelas indígenas, rurales o urbanas, ser o no hablantes de una lengua indígena y tener desempeños académicos insuficientes o satisfactorios. Por ende, las iniciativas de RSU tendientes a “incluir a excluidos” deben tomar en cuenta las realidades de sus beneficiarios, sus rasgos propios, por categoría y etnia, en vez de guiarse por imágenes tópicas que muchas veces disimulan lo que Essed (2005) denomina el racismo cotidiano, que permea discursos, actividades y representaciones, aun en los sectores mejor intencionados.

Lecciones aprendidas y pendientes a propósito del Pathways en tanto ejercicio de RSU

Si retomamos las dimensiones de la RSU en tanto proceso desencadenador de cambios, los *Pathways* son sin duda prácticas exitosas. Distribuyeron el conocimiento a grupos de población que accedían escasamente a él, en condiciones y con fines de solidaridad social. Fueron determinantes en el mantenimiento en la universidad de muchos estudiantes indígenas. Agilizaron sus procesos de integración escolar e institucional y los ayudaron a superar su aislamiento, por inseguridad y sus procesos iniciales de socialización primaria, insertándolos en círculos compuestos por sus compañeros indígenas y estudiantes no indígenas.

El tema por cierto de la soledad fue más frecuentemente mencionado por las mujeres que por los hombres.

Los *Pathways* funcionaron además como lugares de aprendizaje colectivo para todos los actores que participaron en su implementación: fueron valorizados como tales por los docentes que iniciaron sus labores de tutoría a estudiantes en situación de diversidad cultural. Lo fueron igualmente por los integrantes de las Unidades de Apoyo Académico a los estudiantes indígenas que desarrollaron capacidades profesionales de gestión, resolución de demandas y negociación de apoyos para coadyuvar a la operación del programa. Por lo general, y más cuando los *Pathways* fueron instalados en instituciones que ya tenían experiencias acumuladas de investigación sobre asuntos indígenas, llevaron a especialistas y estudiantes de posgrado a reflexionar sobre sus avances y límites. Por lo tanto, funcionaron como iniciativas de redistribución de los saberes universitarios, soportes de alianzas y herramientas para generar investigaciones con significancia social, en términos de diagnósticos sobre condiciones de atención a grupos estudiantiles en situación de marginalidad, vulnerabilidad y diversidad. Representaron laboratorios donde consolidaron prácticas ejemplares (aunque no necesariamente duplicables o transferibles) de atención a grupos específicos y desempeñaron un rol de regulador en sus territorios externos, al mitigar la discriminación que afectaba a la juventud indígena en su acceso y permanencia a la educación superior.

Pese a ese éxito global, algunos temas aparecen como problemáticos, en ambos territorios, interno y externo: el primero, principalmente mencionado en Chile y en Perú, concernió las posibilidades abiertas a los estudiantes indígenas para participar en la determinación de los servicios que requieren y que les son suministrados por las instancias encargadas del programa. Dos cuestiones fueron recurrentemente evocadas: primero, que los cursos de aprendizaje de las lenguas indígenas son excesivamente básicos y no permiten buscar empleos en espacios de profesionalización vinculados con la atención a poblaciones indígenas. Segundo, la definición y programación de las actividades pedagógicas o culturales no corresponden con las necesidades del grupo o están ubicadas en horarios complicados para que los estudiantes acudan a ellas. Por su lado, los responsables de los programas expresan un malestar que responde en eco a esas críticas, ante sus dificultades para involucrar a

los estudiantes en los servicios que les son destinados y superar confrontaciones que encierran riesgos de enfrentamientos. Varios enfrentamientos protagonizados por estudiantes indígenas ocurrieron, de hecho, por motivos vinculados con los *Pathways* mismos (cuando los estudiantes indígenas en la Universidad de San Antonio Abad, Cuzco, Perú, quisieron fiscalizar el uso de los recursos, ante sospechas de manejo indebido de los fondos) o por el traslado, en el interior de las universidades, de conflictos externos entre los pueblos indígenas y compañías madereras o mineras. Esos ejemplos indican que un tópico a trabajar es el de la RSU como un factor potencial de quiebre temporal en la vida institucional.

En relación al establecimiento de vínculos en territorios externos con colectivos organizados allí asentados, el balance es más matizado. Al elevar el número de egresados indígenas con títulos universitarios de pre o posgrado, los *Pathways* desencadenaron procesos de empoderamiento colectivo y focalizado (principalmente a las mujeres –Mejía Marenco, 2009–), incidiendo en sus relaciones con otros sectores sociales y mejorando sus oportunidades de ascenso social y profesional. Condujeron a ciertas instituciones a producir materiales pedagógicos y a diseñar opciones terminales para incentivar el empleo de los egresados en medios en los que poseer a la par un título universitario y conocimientos de las sociedades indígenas representaban un plus: ofrecieron por ejemplo especializaciones como perito traductor o locutor en radios indígenas.

Sin embargo, a causa de sus resultados, los *Pathways* generaron asimismo fuertes oposiciones, llegando a ser implementados a contracorriente. Aunque la RSU sea presentada, entre sus partidarios, como un concepto consensual, las prácticas concretas revelan que los alcances son siempre inciertos y dependen de las capacidades negociadoras de quienes las operan y del apoyo de las autoridades universitarias.

De hecho, los vínculos con los territorios externos son problemáticos bajo distintos lentes. En los *Pathways*, la experiencia nacional más acabada de relacionamiento con las comunidades indígenas es la brasileña: al ser diseñado el programa por especialistas y militantes de la causa indígena, abrió espacios de participación a representantes de las comunidades indígenas que no fueron solo simbólicos (la donación de un terreno), sino organizativos y permanentes (atribución de una oficina para el delegado indígena en las instalaciones del *Pathways* en Roraima

y funciones para incidir en asuntos académicos como el reclutamiento de los tutores). En los demás casos, las relaciones con las asociaciones indígenas consistieron en acuerdos de principio y en manifestaciones espectaculares (diseño arquitectónico de instalaciones inspiradas de la arquitectura indígena, sitas en el campus universitario y destinadas al uso de los propios estudiantes indígenas –Ruu’ka de la Universidad de La Frontera, en Temuco, Chile–), pero no sustentaron interacciones continuas entre actores indígenas y universitarios.

Una segunda forma de vinculación externa, abocada a la resolución de problemas locales, fue establecida entre estudiantes y comunidades indígenas, con motivo de la elaboración de sus tesis o trabajos terminales para titulación. Bajo supervisión de sus asesores, los alumnos definen, de acuerdo con representantes de las comunidades donde efectúan su trabajo de campo, cuestiones de interés compartido, pertinentes para ambos polos de la relación. Pero, los representantes comunitarios opinan que los mecanismos de devolución o restitución son inadecuados para incidir en la situación atendida mientras los universitarios deploran una falta de interés de las comunidades en sacar provecho de las recomendaciones sugeridas.

Un tercer vínculo radica en el rescate y codificación de conocimientos indígenas. Se ha traducido en la elaboración de gramáticas normalizadas de las lenguas, la incorporación de determinados saberes en las currículas, principalmente en medicina, nutrición o agronomía, o la preservación de documentos históricos y tradiciones. Aunque no directamente en los *Pathways*, varias universidades con visos interculturales, con el apoyo de fundaciones internacionales –Kellog– abrieron centros de salud intercultural (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México) para enriquecer el acervo de los conocimientos transmisibles a través de procesos de enseñanza y mejorar los procesos de atención integral a la salud de la población indígena, entendiendo mejor sus construcciones culturales de las enfermedades y sus procesos curativos. La pertinencia de la visión intercultural de la salud es hoy cuestionada por algunos antropólogos, pero representa en América Latina uno de los ejes dorsales del diálogo de saberes entre universidades y comunidades.

Un cuarto modo de vinculación fue orientado a involucrar a instancias facultadas para atender a la población indígena, en acciones que

aseguren la sostenibilidad del programa y mejoren la calidad de vida de los beneficiarios. Así, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) negoció con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la posibilidad de apoyar mediante el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) a los alumnos indígenas registrados en el *Pathways* y obtuvo recursos del Banco Mundial, sustitutivos a los aportados por la Fundación Ford, para labores de institucionalización, estructuración de redes y producción de datos estratégicos (ANUIES, 2012).

Sin menoscabo de esas incidencias positivas en el terreno externo, un examen de los *Pathways* en distintos países indica que con frecuencia la toma de decisión fue realizada en situaciones de disensión y conflictos. Aunque los coordinadores realizaron ajustes sobre la marcha para dar cabida a demandas no previstas en un principio y elevar el nivel de concertación en torno a su pertinencia, la atención a un sector particular de la matrícula generó oposiciones de todo tipo, de dentro y fuera. La RSU, si bien es formalmente una importante herramienta de cambio social, conforma, por ello mismo, una zona donde convergen intereses disímiles y proyectos diferentes, de tal forma que funciona como un campo bajo tensión. Falta mucho para que se vuelva un espacio de democracia participativa en el que deliberaciones entre pares determinan los arbitrajes y permiten una toma de decisión concertada (Yates y Beauchamp, 2009)⁽¹⁴⁾.

Por lo pronto, la experiencia de los *Pathways* permitió ubicar conflictos repetitivos. Entre los que se inscriben en el territorio interno, unos están producidos por la estructura administrativa (ramificada en dependencias distintas que obstaculizan y alargan la ejecución de proyectos, principalmente innovadores), por una hiper-regulación que norma los procesos pero acota las posibilidades de llevarlos a cabo, por los sistemas de evaluación de los investigadores que desalientan los compromisos hacia tareas que no sean publicaciones o por los supuestos meritocráticos que subyacen a los valores universitarios. También obstaculizan los proyectos de RSU el racismo (por condición de género u origen étnico) y la discriminación. Hacia el exterior, las barreras consisten en las dificultades para organizar diálogos sobre problemas sociales, armar en conjunto con colectivos externos proyectos de interés

(14) http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/19/15_YATES_BEAUCHAMP.pdf

mutuo, conseguir financiamientos y asegurar condiciones de factibilidad a proyectos de innovación, social o productiva.

Interrogantes finales

La RSU se ha vuelto hoy un componente central de las narrativas que las universidades emiten sobre su quehacer y de la visión de sí mismas que presentan a la sociedad. Es un elemento de su autoimagen, de su proyección y de sus estrategias de marketing. Por el lado positivo, la RSU justifica la instalación de dispositivos de solidaridad y asociatividad, extendiendo los círculos de legitimidad institucional. Permite a las instituciones de educación superior hacerse cargo simbólicamente de la diversidad y de la atomización que caracterizan las sociedades actuales. Sirven para que argumenten la experimentación de prácticas, que demuestren la eficiencia de la institución en su gestión, movilicen sectores internos y externos en pro de ellas y reiteren compromisos hacia el entorno, volviéndose la IES no solo un lugar de formación de profesionistas y de ciudadanos, sino una organización sostenible, propositiva, involucrada en la invención de nuevos modos de distribuir los saberes, incluyente y empeñada en proporcionar mejores condiciones de vida laboral a todos los sectores que la componen.

Por el lado negativo, la RSU no permite resolver la disyuntiva entre encapsulamiento de programas exitosos, cambio institucional y renovación-ampliación de vínculos sociales externos. Una práctica puede ser ejemplar y generar capacidades, innovaciones, redes en las organizaciones sin cambiar fundamentalmente ni las relaciones de las universidades con el exterior, ni su posición en el entorno, ni la forma como funcionan. Una práctica puede ser exitosa e incluso acreditada como tal pero confidencial y circunscrita a los pequeños núcleos de actores que la impulsan o sacan provecho de ella. Las IES, sobre todo las universidades públicas, son de una complejidad tal que pueden seguir funcionando inercialmente sin dejar de abrir espacios reducidos de innovación en sus márgenes, cuya proliferación justifiquen en relación a la RSU. Resolver esa situación implicaría no solo documentar sistemáticamente prácticas de interés en repositorios centrales, sino concentrar las que distintas dependencias de las IES llevan a cabo en forma paralela para conectarlas, insertar normas sobre la RSU en los textos normativos de las IES y asignar medios

y recursos a los actores interesados en sostenerlas para que lo que es todavía una “vocación a ser” se vuelva una realidad.

Independientemente de la calidad de prácticas específicas que remiten a la RSU o bien pueden ser leídas mediante indicadores de amplia aceptación al respecto, algunas preguntas merecen ser expresadas. Una tiene que ver con el valor añadido de la RSU con respecto de las formas tradicionales de llevar actividades de vinculación con contenido social. Otra versa sobre la certificación de los procesos de RSU, considerando por un lado la mercantilización de los servicios de acreditación de la RSE, por el otro la necesidad de documentar sistemáticamente sus expresiones concretas en tanto que sus definiciones no son del todo estabulizadas. Organizar un debate regional sobre propuestas alternas y participativas de autodiagnóstico (tipo Vallaey et al., 2013) sería un aporte interesante.

Poner en coherencia diversos programas de RSU, proponer una definición común del concepto, susceptible de movilizar a estudiantes, académicos, autoridades y administrativos, para hacer de la RSU un eje central del quehacer universitario representa entonces una tarea a futuro. La UNESCO y las cátedras interesadas en el tema deberían contribuir a promover una discusión crítica y propositiva de las temáticas vinculadas de RSU, convocando a las universidades para debatir sobre las condiciones de implementación de políticas y programas en la materia, produciendo diagnósticos razonados y recomendando mecanismos y estrategias.

Bibliografía

- Álzate Cano, Manuel Faduil; Abello Quintero; Catalina; Marín Patiño, Natalia, y Arango Vargas, Daniel (2013). *Responsabilidad social empresarial*. Trabajo presentado para optar al título de Administrador de Negocios. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Ciencias Empresariales. Disponible en: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/handle/10819/1574>
- ASCUN (2011). “Responsabilidad Social Universitaria”. *Pensamiento Universitario*, N° 21). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, 102 pp. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf
- ANUIES/Coordinación Central PAEIIES (2012). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior: Memoria 11 años de trabajo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 108 pp.

- Atria Raúl, et al. (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. CEPAL/Universidad de Michigan, 20 pp. Disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf>
- Bok, Derek (1982). *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern Universities*. Estados Unidos de América: Harvard University Press, 328 pp.
- Dassin, Joan (2014) “Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program”. Por publicar en Sylvie Didou Aupetit (coord.) (2014). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. Venezuela: OBSMAC-IESALC, CONALMEX, Cátedra UNESCO.
- De la Cuesta, Marta; Ayuso, María de la Cruz, y Rodríguez Fernández, José Miguel (2010). *La responsabilidad social universitaria*. La Coruña: Netbiblio, 310 pp.
- Dias Sobrinho, José (2008). “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de las universidades latinoamericanas y caribeñas”. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): 89-112.
- Didou Aupetit, Sylvie, y Remedi, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editores-CINVESTAV-IPN, 350 pp.
- Domínguez Granda, Julio, y Rama, Claudio (eds.) (2012). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia*. Perú/Uruguay: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote/Virtual Educa-Observatorio de la Educación Virtual en América Latina-Universidad de la Empresa, 253 pp. Disponible en: [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_\(rsu\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(rsu).pdf)
- Essed, Philomena (2005). «Racisme et préférence pour l'identique: du clonage culturel dans la vie quotidienne». *Actuel Marx*, N° 38, pp. 103-118. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2005-2-page-103.htm>
- Flores Carlos, Alejandra (2011) “Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia”. *Revista ISEES*, N° 9, pp. 21-39. Disponible en: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7560>
- Flores Félix, José Joaquín (2009) “Las luchas indias y sus intelectuales”. *Veredas*, N° 18, pp. 193-213. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-396-5907vgp.pdf
- Fundación Ford (2013). *Linking higher education and social change: Ford Foundation Fellowships Program*. Nueva York: Ford Foundation, 69 pp.
- Granget, Lucie (2005). «La responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise». *Communication et organisation*, N° 26, pp. 127-147. Disponible en: <http://communicationorganisation.revues.org/3281>
- Herrera, Alma; Didriksson, Axel, y Sánchez, Carmen L. (2009). “La responsabilidad social en las macro-universidades públicas en América Latina y el Caribe”. *Universidades*, vol. LIX, N° 41, pp. 11-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37313031004.pdf>
- Ibarra, Hernán (1999). “Intelectuales indígenas, neo-indigenismo e indianismo en el Ecuador”. *Ecuador Debate*, N° 48, pp. 71-94.

- Mato, Daniel (coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 364 pp.
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 474 pp.
- McFalls, Laurence (2008). “Responsabilité sociale, développement durable, sécurité humaine et autres oxymores pléonastiques”. *L'Autre Forum*, N° 4-6. Disponible en: http://www.sgpum.com/content/uploads/files/24012011/forum_vol13no1.pdf
- Mejía Marengo, Juana, et al. (2009). *Espacios y acciones institucionales de promoción del acceso de las mujeres indígenas a la educación superior*. México: GIM-TRAP-Fundación Ford, 125 pp.
- Mollis, Marcela (comp.) (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI), 216 pp.. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/uploads/20101109010429/mollis.pdf>
- Muñoz, Manuel Ramiro (2006). “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina”. En IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp. 129-143.
- OEI (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios, 95 pp. Disponible en: <http://www.oei.es/documentociencia.pdf>
- Saballos, José (2014). “El modelo de cooperación universitaria al desarrollo con identidad de URACCAN”. Por publicar en Sylvie Didou Aupetit (coord.) (2014), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. Venezuela: OBSMAC-IESALC-CO-NALMEX-Cátedra UNESCO.
- Schmidt, Nine, et al. (2013) *Universités et territoires: un état des lieux des pratiques de responsabilité sociétale universitaire*. Francia: AFEV-UNICEF, marzo, 26 pp.
- Schwartzman Simón, et al. (2008). *Universidades e desenvolvimento na América Latina. Experiencias exitosas de centros de pesquisas*. Río de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (Biblioteca Virtual de Ciencias Humanas), 338 pp.
- Simón, Juan de Dios (2009). “Los intelectuales indígenas y la formación de talentos humanos para un mejor y buen gobierno”. *El Vuelo de la Luciérnaga*, N° 3, pp. 112-137. Disponible en: <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/docs/El%20vuelo%20de%20la%20luciernaga%203.pdf#page=58>
- Vallaesys, François (2009). “¿Qué es la responsabilidad social universitaria?”. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 18. Disponible en https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf

- Vallaey, François, De la Cruz, Cristina, y Sasia, Pedro M. (2009b). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/McGraw-Hill Interamericana, 83 pp. Disponible en: <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=13106>
- Yates, Stéphanie, y Beauchamp, Michel (2009). “Médias, institutions et responsabilité sociale: l’expérience de Participe présent comme vecteur de l’engagement des citoyens”. *Les Cahiers du journalisme*, N° 19, pp. 176-201, disponible en: http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/19/15_YATES_BEAUCHAMP.pdf
- Zapata, Claudia (2009). “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”. *Revista ISEES*, N° 5, pp. 71-101. Disponible en: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7545>

TRANSFORMACIONES DEL ESPÍRITU COMUNITARIO DE LA UNIVERSIDAD: BASE DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA ACADEMIA⁽¹⁾

José Joaquín Brunner

Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior⁽²⁾,
Universidad Diego Portales, Chile

Todo lo que las universidades han venido haciendo durante los últimos 900 años hacía sentido ya bien frente al horizonte de tiempo de la eternidad o del progreso. Pero la modernidad eliminó el primero, mientras la posmodernidad clausuró el segundo. Y el tiempo episódico que ahora aletea sobre la doble ruina de la eternidad y el progreso ha mostrado ser inhóspito para todo aquello que nos habíamos habituado a considerar como el sello de la universidad, ese “reunirse en la búsqueda de una formación superior”.

Z. BAUMAN (1997: 21)

Resulta difícil hablar de la universidad contemporánea como de una comunidad, en el sentido de Alfonso X el Sabio, con la connotación todavía bucólica, romántica, de un ayuntamiento de maestros y discípulos reunidos por una común voluntad y entendimiento de aprender los saberes en un entorno propicio, de modo que “en él puedan holgar y recibir placer a la tarde cuando se levanten cansados del estudio; y otrosí debe ser abundada de pan y de vino, y de buenas posadas en que puedan morar y pasar su tiempo sin gran costa” (Partida Segunda, Título XXXI).

(1) Una versión inicial de este texto apareció en la revista *Bordón*, Revista de Pedagogía, España, 64 (3) de 2012.

(2) El propósito de esta cátedra es fomentar un esquema integrado de actividades de investigación, formación, información y documentación en el campo de las políticas y los sistemas comparados de educación superior. La cátedra constituye un instrumento para facilitar la colaboración entre investigadores y docentes de la Universidad Diego Portales de Chile, de otras instituciones chilenas y de universidades de América Latina y el Caribe. Se compone de un equipo integrado por José Joaquín Brunner; los investigadores sénior Carlos Peña, Jamil Salmi, Elisabeth Simbuerger y Ernesto Treviño, y los investigadores asistentes Soledad González, Felipe Salazar y Judith Scheele.

El término comunidad aplicado a la institución en su origen –*universitas magistrorum et scholarium*– buscaba dar expresión a una asociación orgánica, a una forma de vida compartida, a una entidad moral a la vez cohesionada internamente y dotada de un grado de independencia externa (Verger, 1992: 37-41). Prolongando esta tradición, el pensamiento comunitarista contemporáneo concibe a la universidad como una comunidad de lugar, de ideas y de la memoria; una república participativa del saber, entonces, basada en el diálogo continuo y la deliberación racional.

Diversidad de formas institucionales universitarias

En la práctica, sin embargo, ¿qué es la universidad contemporánea? Más bien, en promedio, una organización de conocimientos expertos con todas las peculiaridades descritas por Clark (1983); por ende, con sus propios rasgos burocráticos, oligarquías internas, múltiples jerarquías basadas en distintos criterios de supra y subordinación, con unas estructuras complejas de comunicación y administración, una gestión cada vez más racionalizada y empresarial, una división del trabajo altamente especializada y en constante flujo, con delimitaciones internas a veces fuertes y rígidas y a ratos líquidas y fluidas, autoridades carismáticas fundadas en dominios disciplinarios en tensión con autoridades posicionales surgidas de la propia estructura organizacional, siempre en vilo entre las tradiciones e ideología colegiales, por un lado, y, por el otro, los comandos y rutinas de la administración.

En breve, tratase de una organización especial –de expertos, conocimiento, flujos de información y credenciales– que los poderes establecidos, la sociedad civil y la opinión pública conciben no como una comunidad de solidaridad moral y lazos fraternales, sino como parte de la función del Estado y la gestión de la esfera pública; como una palanca de la competitividad de las naciones; como un canal formativo de élites y de movilidad social basada en credenciales obtenidas meritocráticamente; en fin, como un órgano de reproducción de las representaciones cognitivas de la cultura y un nodo en medio de las redes que se hallan a cargo de producir, transmitir y difundir el contenido intelectual de una época.

De hecho, esta organización posee en la actualidad una infinita variedad de expresiones institucionales. Considérese que solamente en Iberoamérica existen alrededor de cuatro mil universidades (Brunner y Ferrada, 2011), las cuales no es posible siquiera clasificar ordenadamente (Brunner, 2011a). En efecto, según qué aspecto o dimensión de ellas se considere, aparecen de inmediato numerosas formas que la organización adopta en cada una de esas variables.

Según su naturaleza jurídica institucional, por ejemplo, la estadística internacional reconoce tres tipos distintos de universidades. Aquellas de carácter público, que son establecimientos controlados y gestionados por una autoridad pública o un organismo público (nacional/federal, estatal/provincial o local), con independencia del origen de sus recursos financieros; y universidades privadas, establecimientos que están generalmente controlados y son manejados por organizaciones no gubernamentales (iglesias, asociaciones sectoriales, fundaciones o empresas), sin importar si reciben o no soporte financiero de las autoridades públicas. Aquellas que obtienen apoyo fiscal de una manera regular suelen denominarse universidades privadas subsidiadas, y las segundas, universidades privadas independientes (UIS, 2012).

Según su misión y funciones, existe una gran variedad de tipos institucionales dentro de cada uno de estos tres tipos fundamentales. Por ejemplo, entre las universidades privadas, Levy distinguió inicialmente universidades de oferta elitista, religiosa y de absorción de demanda (Levy, 1986) y, posteriormente, reconfiguró esa tipología diferenciando entre universidades privadas de élite/semiélite, de identidad, y no de élite/absorción de demanda (Levy, 2011).

A esto cabe agregar, además, la amplia proliferación de tipos funcionales de universidad, como se refleja en denominaciones del estilo universidades de la tercera edad, universidades de ciencias aplicadas, a distancia, abiertas, populares, tecnológicas, multiculturales, del trabajo, de investigación, docentes, etc. Denominaciones a las cuales vienen a agregarse otras más literario-filosóficas, como universidad empresarial, metafísica, burocrática, líquida, cosmopolita, libidinal, auténtica, ecológica y terapéutica (Webster, 2010).

Adicionalmente, según su trayectoria histórica, en cada país hay instituciones tradicionales o de larga data, cuyo origen puede rastrearse

en algunos países europeos hasta los oscuros meandros del siglo XI, y a su lado universidades fundadas en sucesivos momentos posteriores, especialmente a partir del siglo XIX, que se entiende como la cuna de la universidad moderna en los países centrales, hasta llegar al siglo XX, donde se produce una auténtica eclosión de este tipo de instituciones, las que hoy superan el número de veinte mil a nivel mundial (Hazelkorn, 2011: 210).

De paso ha ido dibujándose una nueva geopolítica global del fenómeno universitario, donde las universidades pueden ser ubicadas en diferentes segmentos –de poder, riqueza y prestigio– dentro del mercado mundial de la educación superior. Así, por ejemplo, Marginson (2007) identifica cinco segmentos jerárquicamente distribuidos de instituciones universitarias. En la cúspide del mercado mundial se sitúan las universidades de élite, conocidas como *world class universities* (Salmi, 2009), básicamente instituciones de investigación con sólidos programas de doctorado cuyas casas matrices se encuentran en Estados Unidos y en unos pocos casos en Inglaterra. Inmediatamente debajo aparecen las principales universidades nacionales de investigación de países como Gran Bretaña, Canadá, Australia, Europa y Japón, que compiten con éxito en los márgenes del mercado mundial. En el tercer segmento se encuentran las universidades docentes de exportación que operan a nivel global mediante la venta de servicios educacionales dirigidos a atender una demanda masiva por credenciales en países con economías emergentes y una débil oferta interna. A continuación, en el piso inferior siguiente, afloran las universidades intensivas en investigación pero con escaso alcance transfronterizo de algunos países desarrollados y en desarrollo. Corriente abajo se llega a la planicie ocupada por el segmento mayoritario de instituciones puramente docentes, que compiten dentro de los límites de su mercado local.

En medio de esta proliferación multidimensional de formas institucionales a nivel global, cabe preguntarse si las organizaciones llamadas contemporáneamente universidades responden todavía a una idea rectora o diseño esencial, o si acaso puede hablarse aún de ellas en ese solemne lenguaje heredado de la filosofía alemana del siglo XIX (McIntyre, 2009; Pelikan, 1992: 190-197; Oakeshott, 1989). Si uno se atiene a la literatura más conceptual sobre la universidad, particularmente en el terreno de la historia de las ideas, se encuentra con una amplia y confusa

vitrina de referencias: hay universidades napoleónicas, humboldtianas, formadoras de *gentleman* a la Cardenal Newman, multiversidades kerrkianas, emprendedoras a la Clark, o bien inspiradas en los modelos de París, Bolonia u Oxford, etc. Por su lado, al calor de los sucesos históricos del siglo XX, en América Latina se han identificado universidades aristocratizantes, burguesas, torres de marfil, de abogados, profesionalizantes, dependientes, comprometidas, militantes, intervenidas o vigiladas, confesionales y republicanas (Mollis, 2003; Arocena y Sutz, 2001).

Podrían distinguirse múltiples otras formas institucionales de la universidad –diversas encarnaciones de su idea para usar el lenguaje del pasado– según su régimen de gobierno, estilo de gestión, nivel de selectividad, composición social del estudiantado, modalidad del financiamiento, tecnología docente utilizada, vinculación con la empresa y el sector productivo, carácter de las relaciones con el entorno, ubicación geográfica, públicos de referencia y grados de internacionalización.

La comunidad pública transformada por la economía política de los sistemas

Sin duda, una de las dimensiones de mayor importancia dinámica y, por lo mismo, una de las principales causas de esta inaudita expansión de formas institucionales universitarias, es el tránsito desde la educación superior de élite a la educación terciaria masiva y, contemporáneamente, a su universalización, según los estadios alcanzados durante un proceso de creciente inclusión de la cohorte de edad respectiva en los estudios terciarios. Debemos al sociólogo Martin Trow la determinación de los umbrales que marcan el paso de un estadio al siguiente. Fijó el primer umbral, inicio del proceso de masificación, en alrededor de un 15% del grupo de edad correspondiente, argumentando que aquel no podría sostenerse ya con el tipo de universidades característico del estadio anterior de élite y que, para poder avanzar, necesitaba la aparición de universidades no-selectivas. Propuso enseguida un umbral de 50% del grupo de edad respectivo para marcar el ingreso a la fase de universalización de la educación superior, fase en que esta ya no se concibe como un privilegio de élite ni como un derecho social masivo, sino como una cuasi obligación y pasa a ser provista por un amplio y diversificado abanico de muy distintos tipos de instituciones (Trow, 1974).

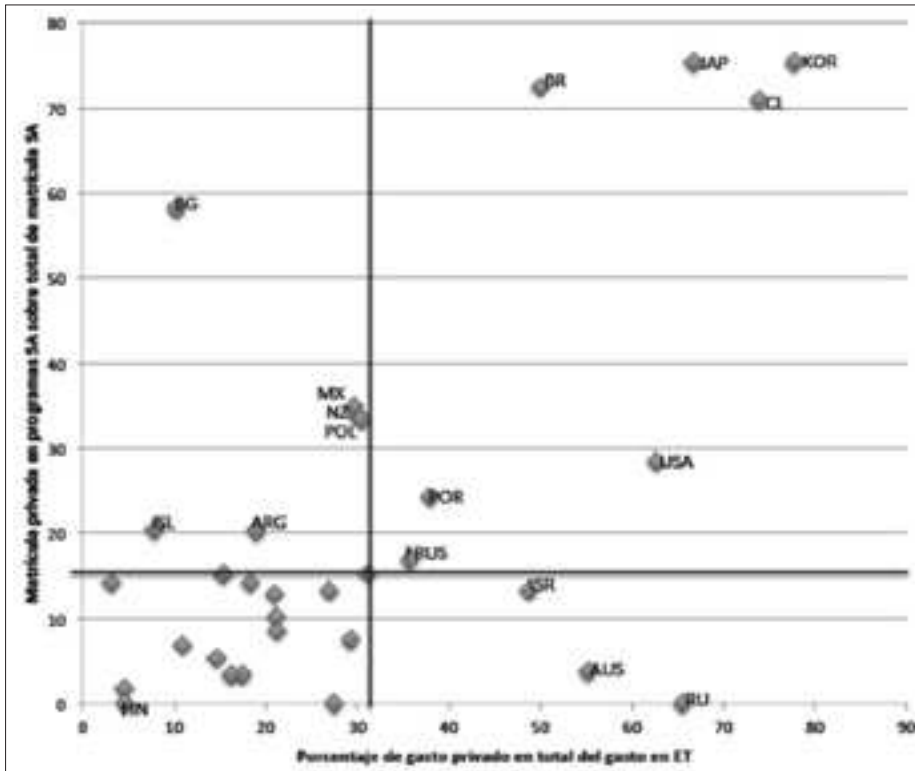
En su clásico artículo presentado durante una conferencia de la OCDE y publicado en 1974, Trow anticipó que en adelante los problemas de la educación superior estarían estrechamente asociados a su crecimiento; es decir, a su masificación y posterior universalización. Y agregó enseguida que estos problemas surgirían en cada aspecto de la educación superior: “En sus finanzas; gobierno y administración; reclutamiento y selección de estudiantes; currículos y formas de instrucción; reclutamiento, entrenamiento y socialización del personal académico; determinación y mantención de estándares; exámenes a ser aplicados y naturaleza de los certificados que se otorgan; vivienda y acceso al empleo de graduados; motivación y moral; relación de investigación y docencia, y en cuanto al vínculo entre la educación superior y secundaria por un lado y con la educación de adultos por el otro” (Trow, 1974: 88-89).

Efectivamente, con la masificación avanzada y la universalización estos problemas emergen a la superficie de los sistemas, complicados adicionalmente por sus variadas manifestaciones según las formas institucionales existentes. A su vez, cada una de estas da lugar a diferentes tipos de organización y a una particular composición de sus relaciones internas y vínculos con el entorno exterior. Es decir, originan diferentes estructuras de trabajo y superestructuras culturales de la organización, que varían asimismo según contextos nacionales, trayectorias históricas y economías políticas subyacentes.

En lo que sigue propongo explorar cómo diversas constelaciones de sistemas nacionales y combinaciones de variables organizacionales inciden en cambios de las concepciones comunitarias de la universidad.

La primera aproximación consiste en un enfoque de economía política que busca clasificar los sistemas nacionales según su grado de privatismo medido como resultado de la proporción de financiamiento privado dentro del total del gasto en educación superior (eje x) y la proporción de matrícula privada dentro del total de la matrícula nacional en programas 5A según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (eje y) (Gráfico 1). Una vez determinada la ubicación de dichos sistemas (para los cuales existe información estadística comparable) en relación con estas dos coordenadas, exploraremos el impacto que sobre la concepción comunitaria de la universidad posee su ubicación en este mapa del privatismo.

Gráfico 1. Economía política de los sistemas: niveles de privatismo



Fuente: Sobre la base de OCDE (2011). Brasil, gasto privado estimado según el Informe Nacional del país en Brunner, J. J., y Ferrada, R. (2011). Chile, recalculado sobre la base de cifras de la Dirección Nacional de Presupuesto.

Leyenda: ARG=Argentina, AUS=Australia, BG=Bélgica, BR=Brasil, CL=Chile, FIN=Finlandia, FRUS=Federación Rusa, ISL=Islandia, ISR=Israel, JAP=Japón, KOR=República de Corea, MX=México, NZ=Nueva Zelanda, POL=Polonia, POR=Portugal, RU=Reino Unido, USA=Estados Unidos.

Los países no identificados dentro del cuadrante suroeste son: Alemania, Argentina, Austria, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suecia.

Conforme puede observarse en este gráfico, en referencia a la posición promedio de los países de la OCDE (latitud 31,1 y longitud 11,3), ubicada en la intersección de las líneas divisorias de nuestro mapa, los sistemas nacionales se distribuyen irregularmente entre los cuadrantes resultantes.

Dentro del cuadrante noreste, el de mayor privatismo (esto es, mayor proporción de financiamiento privado y de matrícula privada dentro de los respectivos totales), se ubican República de Corea, Chile, Japón, Brasil, Estados Unidos, Portugal y la Federación Rusa. A su turno, el cuadrante suroeste comprende a los países con mayor

proporción de matrícula privada pero con similar o menor gasto privado que el promedio de los países OCDE, como Bélgica, México, Nueva Zelanda, Polonia, Argentina e Islandia. En el cuadrante sureste, en tanto, se sitúan los países con un mayor gasto privado pero con una matrícula privada similar o inferior al promedio OCDE, encontrándose allí Reino Unido, Australia e Israel. Por último, los países del cuadrante suroeste son los que ostentan un menor privatismo, mostrando valores inferiores a los del promedio de la OCDE en ambos ejes (Alemania, Argentina, Austria, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suecia).

De este sencillo ejercicio cartográfico emergen varias constataciones de interés para nuestro análisis.

Primero, entre los países de la OCDE y otros con información comparable, hay un número similar de sistemas nacionales con un bajo grado de privatismo (o sea, con una economía política predominantemente pública) que sistemas con grados variablemente crecientes de privatismo, lo cual indica un cambio del patrón tradicional de organización de la provisión de educación terciaria a nivel mundial (caracterizado por operar sobre la base de proveedores públicos exclusivamente, con claro predominio de recursos públicos y de matrícula en instituciones públicas).

Segundo, a la vanguardia de este proceso global de privatismo hay un número de países donde la mitad o más del financiamiento y de la matrícula nacionales es de carácter privado (República de Corea, Chile, Japón y Brasil). Sin duda hay más países en situación similar, especialmente en América Latina y en Asia, para los cuales sin embargo no se cuenta con información estadística comparable.

Tercero, países con grados relativamente altos de privatismo en ambas coordenadas (de latitud y longitud), o bien con grados altos de privatismo en una de ambas coordenadas, tienden a generar un clima más intenso de discusión en torno a tópicos del llamado “capitalismo académico” (Geiger, 2004; Slaughter y Rhoades, 2004): pérdida del sentido de bien público de la educación superior; deterioro de la idea de universidad como comunidad pública; empresarialización de las organizaciones universitarias; penetración del *managerialismo*, comercialización y

mercantilización de las actividades académicas; debilitamiento de las tradiciones colegiales; desplazamiento del poder desde la profesión académica hacia los administradores universitarios, etc. En efecto, estos debates son particularmente agudos en países como Australia, Chile, Estados Unidos, Inglaterra y República de Corea, para citar solo los ejemplos mejor documentados.

Cuarto, lo anterior no significa que el cuadrante suroeste –de menor privatismo o de mayor perfil público– salga incólume de la transformación desencadenada globalmente por el fenómeno del privatismo. De hecho, en varios de los países allí incluidos se observan reacciones similares a las recién descritas, en el sentido de percibirse una crisis de la universidad pública, un deterioro de su naturaleza de bien público y, sobre todo, un creciente énfasis de los Gobiernos en la utilización de mecanismos de tipo mercado (o cuasi mercado) para financiar a las universidades públicas (Estermann y Bennetot Pruvot, 2011; Santiago y col., 2008, cap. 4).

En este cuadro no resulta extraño advertir que las visiones, ideologías y discursos comunitarios sobre la universidad se encuentren en retirada o, a lo menos, a la defensiva frente al acoso de las fuerzas del mercado y la supuesta “neoliberalización” de las políticas gubernamentales.

Las nuevas realidades: de la comunidad a la asociación de diferencias

En breve, nuestra hipótesis es que la masificación de la educación superior, conjuntamente con la multiplicación y diferenciación de las instituciones que provén el servicio y retroalimentan la masificación, han impuesto un cambio de base en la economía política que sustenta a los sistemas nacionales. El principal vector de este cambio es el fenómeno del creciente privatismo y, entre aquellos sistemas que mantienen un carácter público predominante, el uso gubernamental de instrumentos y modalidades de financiamiento que promueven la competencia, eficiencia interna y adaptación de las instituciones a las cambiantes demandas del entorno mediante una gobernanza que toma distancia de las tradiciones colegiales y deliberativas (Brunner, 2011b) y una gestión inspirada en el *New Public Management* (Locke y Cumming, 2011).

En un siguiente paso, nuestra hipótesis postula que estos cambios, juzgados desde el punto de vista de la concepción comunitaria de la universidad (i.e., la universidad como *Gemeinschaft*), aparecen inevitablemente bajo una luz negativa, propia de los contrastes entre fraternidad y competencia, comunidad y contrato, orgánico y mecánico, humanismo y racionalismo técnico, altruismo y maximización de intereses egoístas, solidaridad y cálculo, etc.

Max Weber anticipó el resultado de este choque entre fuerzas de mercado y lazos comunitarios al describir el impacto de aquellas sobre el comportamiento de las personas y su conciencia de valores. “Frente a todas las estructuras de tipo ‘comunidad’”, escribe, “aparece ahora como arquetipo de toda actividad societaria racional la socialización que, en virtud del cambio, tiene su escenario en el mercado” (Weber, 1964: 493). Habla, entonces, de una “comunidad de mercado”, caracterizándola por sus relaciones efímeras, regidas por el cálculo, que se agotan en el acto del intercambio. Dice de esta comunidad que ella es “la relación práctica de vida más impersonal en la que los hombres pueden entrar”. Y remata con la famosa frase: “Cuando el mercado se abandona a su propia legalidad no repara más que en la cosa, no en la persona, no conoce ninguna obligación de fraternidad ni de piedad, ninguna de las relaciones humanas originarias portadas por las comunidades de carácter personal” (Weber, 1964: 494).

En suma, el mercado aparece como paradigma de un tipo de relaciones que vendría a sustituir y se contrapone al mito fundante de la universidad concebida como ayuntamiento de maestros y discípulos reunidos por una común voluntad y entendimiento; es decir, una comunidad de pares y aprendices entendida como la narrativa romántica imaginó a las comunidades premodernas. Por el contrario, se presenta como una forma de asociación objetivada y despersonalizada, no comunal ni comunitaria; en el mejor de los casos, una asociación transitoria y variable de elementos disparatados.

Buena parte de la crítica comunitaria a la realidad de la educación superior contemporánea –masiva, empresarial, propensa a los negocios, utilitaria, cambiante, oportunista, desprovista de una idea o concepto esencial, preocupada de medir la productividad y el impacto de sus funciones, ampliamente diversificada y con múltiples, distintas formas

de organización— descansa sobre el repudio de ese paradigma que Weber tematizó en sus escritos. Misma reacción que algunos críticos del “capitalismo académico” contemporáneo remedan pero con menor gracia intelectual. Véase por ejemplo la siguiente selección de enunciados dirigidos contra la universidad “mercantilizada”, entregados aquí sin referencia de autor para resaltar precisamente su carácter parasitario y ritual: “La ‘disciplina por el dinero’ que se impone en el mundo universitario”; “el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad”; “las competencias preidentificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica”; “el dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento”; “los investigadores desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas”; “las universidades se [ven] abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar”; “la asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria, mientras se recorta el presupuesto para proyectos ‘improductivos’ de orientación humanística o crítica”; “se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho, accesible a toda la ciudadanía, a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión”; “la universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía”; “surge [...] una nueva reconceptualización asociada a esta filosofía [...] que incluye términos como ‘competencia’, ‘resultados de aprendizaje’, ‘acumulación de créditos’ y se refiere a los estudiantes como ‘productos’”; en fin, “nos arriesgamos a perder la universidad pública como la conocemos, es decir, la universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas”.

Ni por un instante esta retórica aparentemente crítica se detiene a pensar que ella maduró a la sombra de la esquemática contraposición entre comunidad como *Gemeinschaft* y sociedad como *Gesellschaft* elaborada por Tönnies (2001) a fines del siglo XIX, pero que ya Weber había reelaborado, borrando las fronteras supuestamente impenetrables entre

ambas experiencias. Tampoco repara en que aquella, la *Gemeinschaft*, es una mera idealización y que, en cambio, las comunidades propias de la modernidad –desde la familia actual con sus múltiples formas hasta el mercado pasando por las escuelas y las redes virtuales, e incluyendo a las universidades– contienen un sinnúmero de rasgos propios de la *Gesellschaft* o sociedad civil capitalista (Joseph, 2002).

Por eso mismo, el deterioro de la experiencia comunitaria y la transformación de la comunidad en sociedad se perciben en este marco ideológico como decaimiento, corrupción, corrosión. Aparecen como el desgaste de un ideal valioso; una pérdida de valor, por ende. Algo así como un esfumarse de todo lo sólido de que hablaba Marx, conjuntamente con la pérdida de aura de aquellas instituciones que, como la universidad, antes se hallaban envueltas en un halo de prestigio cuasi sagrado y ahora están sujetas al doble proceso weberiano de la secularización y el desencantamiento del mundo.

Zigmunt Bauman, en el capítulo de su libro sobre la comunidad dedicado a estudiar su licuación y progresivo debilitamiento, señala que es “esta experiencia la que hoy se echa de menos, y su ausencia se describe como ‘decadencia’, ‘muerte’ o ‘eclipse de la comunidad’” (Bauman, 2003: 59). En las mismas páginas despliega el vocabulario empleado por esa narrativa, el cual tiene semblanzas de familiaridad con el lenguaje utilizado por la crítica comunitaria del “capitalismo académico”: relaciones que tienden a “desvanecerse de la noche a la mañana y sin previo aviso”; “el marco social del trabajo y el medio de vida [...] se está desmoronando”; “todo lo que le rodea parece encontrarse en un torbellino”; “identidades hambrientas de comunidad y sedientas de hogar”; “voces anónimas e impersonales”; en suma, “se ha acabado la mayoría de los puntos de referencia constantes y sólidamente establecidos que sugerían un entorno social más duradero, más seguro y más digno de confianza”; “el tipo de incertidumbre, de oscuras premoniciones y temores respecto del futuro que acosan a hombres y mujeres en el entorno social fluido”; “la decadencia de la comunidad [...] se perpetúa a sí misma: una vez que se inicia, hay cada vez menos estímulos para contener la desintegración de los lazos humanos y buscar formas de religar lo que se ha desgajado”.

En realidad, nada nuevo hay en esta retórica; nada que no hayan enunciado previamente sus creadores originales y primeros analistas

(Weber y Marx en particular). Lo interesante, sin embargo, es la conclusión a la que arriba Bauman: que los supuestos constitutivos de la experiencia de la comunidad –sus “fundamentos epistemológicos”, dice él, pero quizá debió decir “ideológicos” para mayor precisión– han desaparecido y dejado un vacío, una ausencia, que en el caso de la institución universitaria la crítica nostálgica busca ahora llenar con una comunidad imaginada.

Las comunidades modernas y sus ecos posmodernos

De todo esto deducimos un argumento adicional, que forma parte de la conclusión de nuestra hipótesis, la cual plantea, en faz propositiva, lo siguiente: que la extensa diferenciación de formas institucionales nacida de la nueva economía política de la educación superior hace posible dejar atrás el exclusivismo de su provisión elitista, ligado a la educación de “los herederos” (Bourdieu y Passeron, 1974), y abre las puertas del conocimiento profesional a las masas. La comunidad excluyente de “mandarines” y “herederos”, típica de la universidad de élite, es reemplazada por una comunidad abierta, revuelta, heteróclita, ruidosa, no elitista, a la vez burocrática, mercantil e individualizada propia de la sociedad civil capitalista contemporánea.

La aparente democratización de las redes expertas que esta nueva configuración traería consigo no es tal sin embargo, si no solo una manera distinta de organizar, distribuir y jerarquizar el conocimiento. Hoy el lema de los sistemas es: inclusión en la diferencia y diferencia en la inclusión. ¿Mero efecto gatopardo entonces? Para nada, pues estamos frente a un juego completamente distinto de aquel de las universidades elitistas comunitarias con sus tradiciones de solidaridad moral y su corporativismo centrado en la reputación de los catedráticos y la composición social burguesa del estudiantado. Es decir, proveedoras de una educación exclusiva: de elección de los elegidos, distinción cultural, señalización de su estatus estamental y su relación privilegiada con el conocimiento.

Por el contrario, la educación terciaria masiva va volviéndose progresivamente coextensiva con la sociedad y se segmenta hacia dentro, dando lugar a una diversidad de circuitos de valorización académico-

vocacional del capital social, económico y cultural de los estudiantes que acceden masivamente a ella en demanda de socialización, experiencia, información, contactos, habilidades de búsqueda en la red, competencias genéricas, preparación vocacional, certificados... y, en ocasiones también, de conocimientos. Las organizaciones que proporcionan estos diversos servicios para nada tienen una estructura y fisonomía comunitarias de tipo *Gemeinschaft*, aunque elementos de este tipo subsisten en su seno bajo la forma de núcleos de amistad, movimientos políticos y pastorales, grupos musicales o de estudio, círculos culturales, experiencias intensas de discipulaje, etc.

Más bien, estas organizaciones son típicamente, en la línea media de su heterogénea diversidad, sociedades artificiales, mecánicas; asociaciones individualizadas, fundadas en contratos; espacios de intercambio y cálculo; nodos de múltiples flujos de información; puntos móviles en la rotación y articulación de sentidos generacionales; lugares de encuentro público-privado; avenidas vocacionales de tránsito hacia la empleabilidad y el premio salarial asociado (desigualmente) a los niveles superiores de educación. Todo esto sustentado sobre una división del trabajo más próxima al modo de producción MP2 –ni puramente académico-disciplinaria ni encarnada únicamente en las facultades (MP1), como Kant entendió tempranamente se hallaba articulada la universidad moderna (Kant, 1798)– y más próxima asimismo a un modo de transmisión (MT2), podríamos agregar; es decir, uno conformado por modalidades de socialización, aprendizaje, enseñanza y capacitación que se alejan por su lado también de las disciplinas tradicionales y de la idea de la *Bildung* como una moderna *paideia*, abriéndose en cambio a los múltiples requerimientos y solicitudes del mercado por un amplio espectro de competencias genéricas y especiales, certificados debidamente acreditados, destrezas y conocimientos examinados, personal seleccionado por méritos. En fin, capital humano competitivo, como se dice ahora; es decir, expertos preparados para servir en un número continuamente en expansión de ocupaciones profesionales demandas por la sociedad de conocimiento (Perkin, 1996).

Algunos suelen llamar “posmodernas” a estas nuevas configuraciones de la organización universitaria, en el sentido –según escribe Bauman (1997)– que ellas ya no tienen, dentro de sí, nada en común: no existe un método científico unificado o unificante ni tampoco un método

común de enseñanza. Y en cuanto a los *homines universitatis*, dice, ellos vienen en tal diversidad de tipos, caracteres y estilos, que su catálogo podría extenderse indefinidamente. Además, el conocimiento, en vez de seguir un curso hacia la unidad, más bien muestra un movimiento de implosión, igual como las estructuras organizacionales de la universidad que en el mejor de los casos se hallan solo sueltamente acopladas y a veces funcionan anárquicamente. Del mismo modo, cada tribu disciplinaria o especialidad posee su propio lenguaje y cultura, sin que exista tampoco un núcleo compartido de valores institucionales, sino una pluralidad de visiones e intereses en tensión, cuando no en franca contradicción.

En suma, la universidad como comunidad y experiencia se ha vuelto puramente episódica, sin sustrato comunal u orgánico de tipo *Gemeinschaft*; una mera asociación de diferencias y disparidades en un mundo cuyas incoherencias e incertidumbres ella no podría dejar de reflejar, según la tesis de Bauman enunciada en el epígrafe de este ensayo. La comunidad de lo verdadero, lo bueno y lo bello con sus fuertes identidades y límites, que sirvió de espejo a la universidad tradicional y de fuente a la narrativa romántica, se ha trizado irremediablemente. En eso, piensan algunas, consistiría la posmodernidad de la universidad: trozos sin unión, imágenes fragmentadas, relatos entrecortados, asociación de elementos sin sentido orgánico, unidades sin totalidad ni universalidad.

Sin embargo, no es la posmodernidad la que primero ahogó y luego fragmentó el sentido, las tradiciones y los ritos comunitarios que formaban parte de la autorrepresentación de la universidad tradicional y temprano moderna. Al contrario, es la propia modernidad –con sus ideales de igualdad, participación y esclarecimiento universal, junto con las imparables dinámicas capitalistas de masificación, diferenciación institucional y nuevos “modos 2” de producción y transmisión del conocimiento– la que trae inscrita el germen de su destrucción.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En Busca de Seguridad en un Mundo Hostil*. Buenos Aires y Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (1997). "Universities: Old, new and different". En A. Smith y F. Webster, (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press: 17-26.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brint, S. (2001). "Gemeinschaft revisited: A critique and reconstruction of the community concept". *Sociological Theory*, 19 (1): 1-23.
- Brunner, J. J. (2011a). "Universidad para todos". *Revista Estudios Públicos*, N° 124: 151-170.
- Brunner, J. J. (2011b). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación*, N° 355: 137-159.
- Brunner, J. J. (ed. y coord.) y Ferrada, R. (ed. adj.) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA, Universia, The World Bank y Fundación Telefónica.
- Clark, R. B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Estermann, T., y Bennetot Pruvot, E. (2011). "Financially Sustainable Universities II". Bruselas: European University Association.
- Geiger, R. L. (2004). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gibbons, M., y col. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
- Hazelkorn, E. (2001). *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. Basingstoke, UK: Palgrave - Macmillan.
- Kant, I. (1798) [2004]. *El Conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Levy, D. (2011). "Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global". En J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: 135-160.
- Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Locke, W.; Cummings, W. K., y Fisher, D. (eds.) (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Marginson, S. (2007). "The new higher education landscape". En S. Marginson (ed.), *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers: 29-77.
- Joseph, M. (2002). "Against the Romance of Community". Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- Mollis, M. (2003). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?* Buenos Aires: CLACSO: 203-216.

- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Perkin, H. (1996) *The Third Revolution. Professional Elites in the Modern World*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Salmi, J. (2009). *The Challenges of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Santiago, P., y col. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Slaughter, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Tönnies, F. (2001) [1887]. *Community and Civil Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trow, M. (1974). "Problems in the transition from elite to mass higher education". En M. Burrage (ed.), *Martin Trow. Twentieth-Century Higher Education: From Elite to Mass to Universal*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press: 86-142.
- Verger (1992). "Patterns". En H. de Ridder-Symoens (ed.), *A History of the University in Europe, vol. 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 35-74.
- Weber, M. (1964) [1922]. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*, vol. I. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes electrónicas

- Arocena, R., y Sutz, J. (2001). "La Universidad Latinoamericana del Futuro: Tendencias - Escenarios - Alternativas". Unión de Universidades de América Latina Edificio UDUAL, México. <<http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00.htm>>. [Fecha de consulta: 17/abril/2014].
- McIntyre, A. (2009). "The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us". *British Journal of Educational Studies*, DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x, Vol. 57, No. 4, 347–362. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x/abstract>>. [Fecha de consulta: 17/abril/2014].
- Oakeshott, M. (2004) [1989]. "The idea of a university". Ensayo publicado por primera vez en la revista *The Listener* en 1950. Reproducido en T. Fuller (ed.), *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. Yale University Press: 23-31. <http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/_media/teaching/gen1113/scn_20090202113046_001.pdf>. [Fecha de consulta: 17/abril/2014].
- UIS (2012). "Glossary". <<http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>>. [Fecha de consulta: 17/abril/2014].
- Webster, F. (2010). "The postmodern university, research and media studies". *Canadian Journal of Media Studies*, vol. 7: 1-21. <<http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/index.html>>. [Fecha de consulta: 17/abril/2014].

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: RETOS Y PERSPECTIVAS

Elvira Martín Sabina y María Victoria Villaviciencio
Cátedra UNESCO en Gestión y Docencia Universitaria, Universidad
de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la
Educación Superior, Cuba

Introducción

La primera aproximación al tema lleva a la necesidad de pensar que la educación ocupa un espacio en el entramado social y como parte de ella, su nivel superior, generalmente denominado como universitario. El surgimiento de las instituciones docentes con estas características en América Latina y el Caribe tiene lugar en el siglo XVI, las primeras en Santo Domingo, República Dominicana (1538), y San Marcos, Perú (1551).

En la actualidad los cambios sociales han llevado a rebasar la “*torre de marfil universitaria*” del siglo XIX, eliminando su aislamiento y fortaleciendo la vinculación de las instituciones de educación superior (IES) con los diversos sectores de la sociedad para lograr su mayor pertinencia, dando respuestas requeridas y oportunas, lo que puede considerarse como una dirección positiva en la responsabilidad social universitaria.

Ante una visión de futuro es necesario reflexionar las crisis actuales que afronta la especie humana, que por sus complejidades y riesgos pueden llevar a su extinción con la destrucción de la especie y de su hábitat. Estas crisis no son suficientemente combatidas por los decisores de política públicas, las mismas denominadas como: *energética, medioambiental, alimentaria y financiera*, esta última se agudiza en la pasada década, por la búsqueda insaciable de la ganancia siguiendo el modelo económico neoliberal. Además, las autoras del presente trabajo proponen incluir la crisis de la *desinformación generada por los medios masivos de comunicación*, que al responder a los intereses de las clases

de mayor poderío económico desvirtúan u ocultan noticias que permitirían a la población más desfavorecida realizar una mejor defensa de sus derechos.

La necesidad de perfeccionar y situar la gestión de la educación superior sobre bases sociales rebasa el marco institucional. En la medida que el proceso de la educación es parte de la sociedad y esta se ve afectada, como nunca antes, por desequilibrios sociales y ambientales, en esa misma medida la sociedad está en todo su derecho de exigir que la gestión de la educación superior no solo sea responsable, sino sobre todo tenga un nivel social.

Corresponde entonces a la IES perfeccionar su gestión no solo para sí misma sino sobre todo centrándola en los impactos de su accionar sobre la sociedad, los cuales necesariamente tienen que derivarse de la calidad con que se desarrollen sus procesos sustantivos.

Es por ello que uno de los principales retos de la IES radica en hacer realidad las exigencias de la sociedad y de su propia comunidad, haciendo que la gestión de todos sus procesos tengan como pivote la responsabilidad social universitaria (RSU), la cual, según el profesor Francois Vallaeys, “es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria con los múltiples actores sociales”⁽¹⁾.

Se considera necesario tomar en cuenta ideas del líder histórico de la Revolución cubana, Dr. Fidel Castro, que permite identificar un llamado de alerta a la responsabilidad social cuando refería, hace ya más de tres décadas: “Comprendo que nuestro mundo –y me refiero especialmente al Tercer Mundo– abarca una enorme variedad de concepciones, ideologías, creencias y percepciones que son muy diferentes. Tenemos, sin embargo, algo en común, incluso con aquellos que forman parte del mundo desarrollado: nuestra responsabilidad con la humanidad... Se

(1) Vallaeys F. (2013). Ponencia presentada en la Quinta Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre la Internacionalización de la Educación Superior, 13-15 de noviembre. Líderes Globales para el Compromiso Mundial.

plantea, en fin, por primera vez en la conciencia del hombre, la cuestión de si vamos o no a sobrevivir. Pero, por gigantescas que sean la dificultad y complejidad de la tarea, ser pesimista es renunciar de antemano a toda esperanza y aceptar resignadamente la derrota, es decir el final... Solo con un gigantesco esfuerzo y el aporte moral e intelectual de todos, podemos enfrentar un futuro que objetivamente se vislumbra desesperado y sombrío, en especial para los pueblos del Tercer Mundo”⁽²⁾.

Desde su etapa fundacional en diciembre de 2011, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) ha ofrecido valiosas propuestas en relación a la responsabilidad social de los países que la integran, entre ellas en su primera declaración se dice: “Que conforme al mandato originario de nuestros libertadores, la CELAC avance en el proceso de integración política, económica, social y cultural haciendo un sabio equilibrio entre la unidad y la diversidad de nuestros pueblos, para que el mecanismo regional de integración sea el espacio idóneo para la expresión de nuestra rica diversidad cultural y a su vez sea el espacio adecuado para reafirmar la identidad de América Latina y el Caribe, su historia común y sus continuas luchas por la justicia y la libertad”⁽³⁾. De esa manera se aprecia una responsabilidad social en una región multiétnica y multilingüística con un pasado colonial desgarrador para su identidad y bienestar.

De otra parte se valora con optimismo el acuerdo de la CELAC en su II Cumbre, en donde se suscribe la *Proclama de América Latina y el Caribe como Zona de Paz*⁽⁴⁾. Este compromiso trasciende los marcos regionales a partir del interés mayoritario de la población mundial que reclama vivir en paz.

La actividad de las entidades que integran el Sistema Nacional de Educación (SNE) está condicionada muy directamente por su entorno y las exigencias que para el desarrollo económico y social se derivan

(2) Castro R. Fidel (1983). “La crisis económica y social del mundo, sus repercusiones en los países subdesarrollados, sus perspectivas sombrías y la necesidad de luchar si queremos sobrevivir”. Informe a la VII Cumbre de los Países No Alineados. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado: 6-7.

(3) CELAC (2011). Declaración de Caracas, en el Bicentenario de la Lucha por la Independencia. “Hacia el Camino de Nuestros Libertadores”, 3 de diciembre de 2011, párrafo 21. La Habana: CUBADEBATE, 06.11.2011.

(4) CELAC (2014). Proclama de América Latina y el Caribe como Zona de Paz. <http://celac.cubaminrex.cu/es/articulos/declaracion-final-de-la-ii-cumbre-de-la-celac> [4.02.2014].

del mismo. El carácter integrador del SNE reconoce la presencia de las relaciones que se producen entre los diferentes niveles educacionales, lo que determina que el superior, según la *Clasificación Normalizada de la Educación* de la UNESCO⁽⁵⁾ se conforma a partir de los niveles 5, 6, 7 y 8; este nivel es el receptor final de los resultados formativos por el tránsito en los niveles primario y secundario. La calidad alcanzada en los niveles precedentes tiene una gran importancia en el éxito para el acceso, permanencia y culminación de estudios en el nivel superior de educación; esto es una responsabilidad social compartida entre los diferentes niveles educacionales, lo que reafirma la necesidad de que el SNE opere sistémicamente.

El prócer nacional cubano José Martí, entre las ideas que ofreció sobre el papel de la educación, alertaba que “la educación tiene un deber ineludible para con el hombre –no cumplirlo es crimen: conformarlo a su tiempo– sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana”⁽⁶⁾, por ello el pensar en las necesidades de cambios educacionales determinados por las transformaciones de la sociedad, se constituye en una condición necesaria para el cumplimiento de la RSU.

En la actualidad es una circunstancia negativa el predominio del modelo económico neoliberal, donde la ganancia es el elemento más importante para las políticas y acciones en muchas de las IES, llevando incluso a las mismas hacia una estructura institucional empresarial, alejándose con ello de su misión académica.

Se observa que se está esbozando una tendencia a romper los estrechos marcos de lo privado al instrumentarse proyectos híbridos con financiamiento público y de otras fuentes. Sobre todo, de lo que se trata es que la IES privada se inserte en la tendencia de la responsabilidad social hacia la comunidad, logrando un equilibrio entre su interés privado y el de la sociedad en su conjunto. No es tarea fácil, pero es decisiva la incorporación, cada vez mayor, del sector universitario privado con un enfoque socialmente responsable.

(5) UNESCO. Instituto de Estadística (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* CINE 2011. Nota presenta las trayectorias educativas potenciales desde la educación preescolar hasta el nivel terciario; sustituye al CINE 1997.

(6) Martí J. (1884). Citado por Batle, Jorge S. *José Martí. Aforismos*. Centro de Estudios Martianos. La Habana, 2004: 121.

Es positiva la importancia creciente de las IES en relación al conocimiento para la competitividad en el desarrollo económico y social de los países, ya que se aumenta su responsabilidad social como generadora, socializadora y en la salvaguardia del mismo. De la relación IES-empresa, la autora Diana Soto Arango refiere de las ideas tomadas en la reunión de UNIVERSIA, Sevilla, año 2005, que "... el protagonismo de las universidades en las economías basadas en la innovación permanente les obliga a asumir funciones nuevas, tanto en su interacción con el sector productivo como con la explotación de sus resultados científicos y tecnológicos"⁽⁷⁾. Ideas compartidas por las autoras de este trabajo al identificar la responsabilidad social no solo de las IES, sino también de las empresas y otras entidades sociales.

Se continúa estudiando el apoyo a la lucha contra la pobreza que ofrece la educación, resaltado en diversos foros internacionales, entre los que se destaca la Conferencia de Dakar del año 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015 y las Propuestas Post-2015. Datos actuales muestran que el crecimiento de la educación y su equidad acelera la prosperidad, un ejemplo se constata en países estudiados como Vietnam (Índice Gini 0,25) y Pakistán (Índice Gini 0,6), el per cápita de ingreso del primero resultó un 23% más alto, la desigualdad es menos de la mitad al compararlos⁽⁸⁾, ello una vez más justifica la responsabilidad del Estado en asignar recursos a la educación en la búsqueda de erradicar las graves carencias de la población.

El negativo efecto del flagelo de la pobreza en la población mundial puede expresarse de diversas maneras, en esta ocasión se ofrecen los datos siguientes: el porcentaje de la población por debajo de los ingresos de la línea de pobreza en el período 2002-2011: para los Países en Transición, 14%; para los Países en Desarrollo, 38%; para América Latina, 36%; dato no disponible para el Caribe⁽⁹⁾ Esto significa que para los Países en Desarrollo los ingresos de aproximadamente una de cada tres personas son insuficientes para asegurar un nivel de vida mínimo adecuado y que América Latina debe continuar sus esfuerzos para eliminar este flagelo social.

(7) Soto A. Diana (2006). "La Universidad Latinoamericana en el Siglo XXI". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RU-DECOLOMBIA, vol. 8.

(8) UNESCO (2014). EFA Global Monitoring Report 2013/4. Ediciones UNESCO París, p. 154. Nota: el Índice Gini mide en rango 0-1; la igualdad con valor 0 y la desigualdad hasta 1.

(9) Ob. cit., Tabla 1, p. 319.

Aunque el modelo de gestión de la IES se oriente en una visión holística e integradora desde su concepción, su implementación será gradual y sus impactos disímiles y asincrónicos en sus diferentes procesos. No puede ser igual en un país con una política socialista o de bienestar social, que en otro con posiciones neoliberales, declaradas o no. En estos últimos se sabe que será más difícil que la IES pueda ser socialmente responsable a plenitud; pero es tal vez donde más acuciante sea aplicar esta filosofía y modelo de gestión universitaria.

En resumen, se enfatiza la educación superior debe considerarse una condición necesaria para el desarrollo socioeconómico de los países.

La Reforma de Córdoba, paradigma para la educación superior latinoamericana y caribeña

La Reforma de Córdoba, que toma su nombre por la universidad argentina donde tuvo lugar en 1918 un movimiento estudiantil que generó la misma, es una expresión de la búsqueda del necesario compromiso de las instituciones docentes con la sociedad y en su enfrentamiento a los sectores conservadores de aquel entonces, expresando la necesidad de cambio, entre otras, con las siguientes ideas: “Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil..., los jóvenes estudiantes en el Manifiesto también expresaron: ‘... Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades...’”(10).

El profesor Carlos Tünnermann relaciona once propuestas de la reforma⁽¹¹⁾, por su mayor relación con este trabajo se enumeran las siguientes:

- Autonomía universitaria, en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera.

(10) Reforma de Córdoba (1918). “La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”. Nota: tomado del texto del Manifiesto Liminar redactado por Deodoro Roca y apareció en Córdoba el 21 de junio de 1918.

(11) Tünnermann C. (1979). “60 años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-1978”. Caracas: FEDES: 57.

- Gratuidad de la enseñanza.
- Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad.
- Vinculación con el sistema educativo nacional.
- Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.
- Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

En el análisis de la RSU se enfatiza la extensión, por la significación de la IES mirando hacia la sociedad, hacia sus necesidades para el desarrollo socioeconómico.

En otras reflexiones, Tünnermann destaca la importancia a la formación de ciudadanos responsables cuando enuncia: “En una sociedad, no basta el dominio del conocimiento y la información, aun al más alto nivel posible, si ambos están huérfanos de **valores**... Los valores éticos desempeñan un papel clave en una auténtica educación”⁽¹²⁾.

En no pocas ocasiones se juzga el éxito en la formación que alcanza el estudiante en la IES solamente a partir del criterio de las remuneraciones alcanzadas en el mundo laboral, pero coincidimos con la propuesta de la profesora María E. Castellanos al decir: “... Entender el papel de la educación en las transformaciones que hay que impulsar en América Latina y el Caribe, a objeto de crear juntos modos de vida, pasa por **cambiar nuestros modos de pensar, sentir y actuar**, no solo con respecto a la propia educación y educación superior, sino, fundamentalmente, con relación al contexto sociohistórico, político, económico, ecológico, cultural e ideológico que los contiene y subsume... Si no comprendemos los procesos sociohistóricos que han ocurrido y ocurren, no solamente en cada país sino en el contexto del sistema capitalista del cual formamos parte, poco podemos hacer para cambiar profundamente nuestros sistemas educativos”⁽¹³⁾.

(12) Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Nicaragua: Editorial HISPAMER / UPOLI: 248.

(13) Castellanos, María E. (2012). *Universidad Dominación y Liberación*. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones del Consejo Directivo. Colección: Documentos para la Transformación Universitaria I: 185-186.

¿Contradicción o complementariedad entre responsabilidad social y autonomía universitaria?

Como ya se expresó en párrafos anteriores, la Reforma de Córdoba favoreció un profundo cambio en las formas de pensar de estudiantes, profesores y directivos universitarios en la región latinoamericana y caribeña, generando hechos en muchos casos positivos, pero también otros con carácter negativo. Algunos estudios sobre el tema han tratado de contraponer ambas posiciones, sin embargo las autoras del presente trabajo consideran que ambas son válidas para que las IES puedan cumplir sus misiones, respondiendo de una parte a las necesidades de la sociedad con la responsabilidad social inherente a la misma, a la vez que favoreciendo las políticas públicas asumidas a partir de sus posiciones críticas y papel orientador desde una visión de avanzada mirando al futuro que se vislumbra con el papel del conocimiento y la globalización solidaria entre países y regiones del mundo.

Lo anterior permite compartir, una vez más, las ideas de José Martí cuando refiere el concepto de que “Patria es humanidad”⁽¹⁴⁾, también al referir que “el mundo es equilibrio, y hay que poner en paz a tiempo las dos pesas de la balanza”⁽¹⁵⁾.

Ese equilibrio con una profunda base humanista, planteado por Martí y que ha sido parte de la política pública cubana a partir del triunfo de la Revolución en el año 1959, es recreado por el Dr. Armando Hart, reconocido académico cubano, cuando expresa: “Por muchos análisis y elaboraciones intelectuales que se hagan alrededor de las consecuencias de los procesos económicos, científicos y tecnológicos, y de ese inmenso laberinto que muestran los datos e informaciones económicas, si no se asume una conciencia genuinamente humanista, y con talento y amor se ponen en movimiento la voluntad individual y social, no se encontrarán los caminos de solución del drama de nuestra época que se visualiza de manera concreta en las contradicciones entre *la identidad de las comunidades humana, su derecho a alcanzar una civilización superior, y las exigencias que impone la universalización de las riquezas...*”

(14) Martí, J. (1895). Citado por Batle, Jorge S. *José Martí. Aforismos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 200, p. 294.

(15) Martí, J. (1893). Citado por Valdés, R. *Diccionario del Pensamiento Martiano*, 4ª edición. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, p. 156.

Cuba tiene que enfrentarse a ese mundo y lo hace fortaleciendo y enriqueciendo la tradición espiritual y moral,... perfeccionando su cultura jurídica y las instituciones que le sirven de fundamento, a cuya cabeza se encuentra la Constitución Socialista de la Revolución y los métodos y formas de hacer política que nos enseñó Martí y que Fidel Castro ha llevado en este siglo a su plano más alto. Estas formas y maneras de hacer política superan radicalmente la vieja consigna ‘divide y vencerás’ para exaltar el principio revolucionario de ‘unir para vencer’. Es el mensaje que la historia de la patria de Martí transmite al mundo”⁽¹⁶⁾.

Un alerta a un uso adecuado de la autonomía universitaria la ofrece el profesor Norberto Fernández al opinar que “... se hace necesario diseñar y ejecutar políticas –tanto para el conjunto del sistema como para cada institución– en un marco amplio y participativo que tienda a la búsqueda de consensos, o bien a la discusión ordenada de disensos entre todos los actores pertinentes intra y extrauniversitarios.

Esto requiere articularse fuertemente con la sociedad y sus organizaciones representativas, tendiendo a establecer una nueva alianza sociedad-universidad, que posibilite asumir sus demandas y facilite su participación efectiva en el diseño y desarrollo de las políticas sectoriales e institucionales.

Para ello es necesario reafirmar las concepciones de autonomía universitaria –vigentes fuertemente en la universidad pública latinoamericana– y replantarlas en relación con los nuevos desafíos de la sociedad y su gobernabilidad...”⁽¹⁷⁾.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por UNESCO (2009) hizo valiosas propuestas en relación a la responsabilidad social de la educación superior, las cuales deben tomarse en cuenta en las políticas nacionales educacionales; a continuación se relacionan algunas de ellas:

- La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

(16) Hart, Armando (2002). *José Martí y el Equilibrio del Mundo*. Estudio introductorio, 2ª edición. La Habana: Editorial Ciencias Sociales: 36-37.

(17) Fernández L., Norberto (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: Consejo Editorial de Publicaciones ANUIES: 156.

- Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
- Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.
- La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con sus cometidos gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social⁽¹⁸⁾.

En la compleja realidad mundial es necesario insistir en ese sentido humanista que nos debe unir a todos.

La educación superior cubana en el período revolucionario y la responsabilidad social

Los aires transformadores de la Reforma de Córdoba tuvieron su impronta en los movimientos estudiantiles de la época, con la participación de los profesores de pensamiento más revolucionario, posteriormente también estuvo presente en el trascendente documento “La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba”, aprobado en el año 1962, con

(18) UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. París, 5-8 del 2009. COMUNICADO. Documento D.2009/CONF.402/2, párrafos 1, 2, 3 y 6.

el propósito de que ese nivel de educación iniciará profundos cambios para ejercer adecuadamente su responsabilidad social como parte del SNE.

El análisis realizado por la profesora Martín E. plantea que “... las transformaciones políticas, económicas y sociales desarrolladas a partir del triunfo revolucionario de 1959, conforman la condición necesaria que permitió emprender el camino de hacer una universidad moderna, comprometida con el desarrollo social, cuyas puertas se abrieron a la población cubana y con vocación para la cooperación internacional y la lucha por la paz.

En el conjunto de dichos cambios sociales tienen una importante presencia los referidos al campo educacional, la reforma se convierte así en parte a la vez que en continuidad de la política llevada a efecto, entre cuyos hechos iniciales más significativos del período revolucionario no pueden dejar de mencionarse: i) la Campaña de Alfabetización realizada en el año 1961; ii) la extensión de los servicios educacionales a todo el país mediante la creación de aulas y escuelas; iii) la preparación emergente de maestros y la garantía de empleo para todos los docentes existentes en el país e interesados en implicarse en la obra educacional emprendida, y iv) la nacionalización de la enseñanza (1961) que le dio carácter público y gratuito a todos los servicios y decreta la desaparición de las universidades privadas⁽¹⁹⁾.

Estas tempranas políticas educacionales que se adoptan permiten que el Estado y sus instituciones docentes aborden la atención de los servicios educacionales de *abajo a arriba*, partiendo de eliminar el analfabetismo como azote social facilitando el derecho a la educación de manera inclusiva, y de otra parte, de *arriba abajo*, dirigiendo el rostro de las IES hacia la sociedad y favoreciendo la continuidad de estudio.

En el documento de la reforma se reconocen los graves problemas sociales existentes cuando se plantea: “Al iniciar la Revolución su etapa transformadora el 1º de enero de 1959, encontraba ante sí un sistema de educación superior desvertebrado, tocado por la corrupción y, sobre todo,

(19) Martín, E. (2001). *Revista Cubana de Educación Superior*. Nota editorial, vol. XXI, N° 3, . CEPES, Universidad de La Habana.

inservible a los altos fines de la renovación y el desarrollo económico, político y moral de nuestra patria”⁽²⁰⁾.

Se presenta la visión del cambio social en la medida que la sociedad lo requiere y el desarrollo de la ciencia, la técnica y la innovación lo hagan necesario, cuando en la misma se plantea: “La reforma universitaria no es una cristalización permanente, no es una ley o un decreto, no es un orden estático. Es una función dinámica, un proceso continuo de adaptaciones y reajustes, que debe seguir muy de cerca el incesante flujo del progreso humano. La reforma ha de concebirse, pues, como un movimiento que no se detiene jamás, como una actitud perpetua de renovación y superación”⁽²¹⁾.

La reforma tuvo una proyección abarcadora; entre otros aspectos, define los fines de la universidad y su extensión en lo posible a todo el pueblo; precisa la organización de un amplio sistema de becas estudiantiles; propone modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia formas más activas.

Con el objetivo de perfeccionar el subsistema de educación superior se dicta la Ley N° 1306, con fecha 28 julio de 1976, que crea el Ministerio de Educación Superior, y la Ley 1307, el 29 julio de 1976, que establece la estructura de especialidades y especializaciones de este nivel, lo cual favorecía el mejor cumplimiento de las responsabilidades sociales en armonía con el desarrollo socioeconómico alcanzado, para lo cual se requerían cambios en la dirección, estructura y organización de ese nivel. Esos cambios permiten con la política educacional profundizar las acciones para una mayor vinculación entre las IES y la sociedad, en el cumplimiento de su responsabilidad de formar a los profesionales a partir de los valores sociales y los requerimientos profesionales, dado los avances científico-técnicos y como parte sustancial de ello el papel cada vez más importante del conocimiento.

En relación con el humanismo necesario en la política educativa cubana, liderado por el entonces Presidente de país, Dr. Fidel Castro, en una intervención realizada en el año 1969 aseveró que “... nosotros

(20) Consejo Superior de Universidades (1962). “La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba”. Colección Documentos, 10 de enero 1962. La Habana, p. 1.

(21) Ob. cit., p. 23.

no podemos tener otra concepción del desarrollo de la educación de un pueblo, si esa concepción no equivale, hasta sus últimas consecuencias, al desarrollo de todas las facultades potenciales de toda la inteligencia potencial de ese pueblo”⁽²²⁾.

Reafirmando esa perspectiva también expone: “Pero no refiriéndonos solo a los beneficios prácticos y materiales que incuestionablemente van a significar para el país el hecho de que el pueblo en masa alcance niveles superiores de cultura, sino hay cosas más importantes: la riqueza espiritual del ser humano cuando alcanza niveles superiores de cultura, la inmensidad de sus horizontes mentales y espirituales. Porque lo mismo que no concebimos nada más horrible que la ignorancia absoluta –y no creo que haya ser humano que se resigne a eso–, alcanzar los más altos niveles del conocimiento es, sin duda, la satisfacción más alta que cualquier ser humano pueda encontrar”⁽²³⁾.

Otra medida establecida a inicios del presente milenio fue el proyecto encaminado a ampliar los espacios posibles de cursar estudios de nivel superior, ello determinó la apertura en los municipios⁽²⁴⁾ de carreras en diferentes áreas del conocimiento, quedando las entidades a cargo de la actividad bajo la responsabilidad de la IES del entorno, tomando en cuenta que ambas partes pudiesen conjugar el perfil de sus carreras. Este programa como parte de la RSU tenía como objetivo un mayor nivel de universalización de los servicios educacionales, para ello se diseñaron modalidades educativas semipresenciales adaptadas a las condiciones de los tipos de carreras y se fortaleció la figura de los tutores para la atención de los grupos de estudiantes, entre otras medidas. Para la organización del proceso docente se tomaron en cuenta las características de los municipios y las posibilidades del ritmo de progreso por el estudiante.

En el balance de los resultados alcanzados en su primera etapa, aun cuando el programa no logro su objetivo de que la calidad de sus graduados fuese equivalente a las IES tradicionales, de otra parte resultó positivo el aumento de la participación de estudiantes procedentes de

(22) Castro, Fidel (2004). “Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas”. Nota: ideas citadas en el Discurso Clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior en 1969. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, p. 22.

(23) Ob. cit., pp. 36-37.

(24) El municipio es el nivel de base de la estructura político-administrativa del país, los superiores son provincia y nación.

los sectores de población menos favorecidos. En el presente decenio se vienen realizando transformaciones estructurales y organizativas del mismo en la búsqueda de una mayor eficiencia en el proceso docente y una más adecuada racionalidad de la actividad, sin desestimar el valor social de la inclusión de la población que desea realizar estudios de nivel superior.

A modo de resumen

La educación y como parte de ella su nivel superior forma parte del entramado social sobre el cual hay que significar la complejidad de los momentos actuales, dado que la especie humana se encuentra amenazada por un conjunto de crisis, lamentablemente insuficientemente combatidas; ello hace más apremiante su responsabilidad social.

La RSU debe estar presente en las IES tanto públicas como privadas como un elemento necesario de su política y gestión institucional, dado el papel que actualmente le corresponde a la educación en la búsqueda de un mundo mejor, con paz y justicia social.

El Estado debe brindar mayor apoyo a la educación superior, por ser esta una condición necesaria para el desarrollo, de manera que en ese nivel se puedan satisfacer las demandas de igualdad e inclusión social, además de beneficiar las condiciones de vida de la población.

Especial atención debe brindarse a la relación en las IES de la autonomía y responsabilidad social como dos elementos que se complementan en el cumplimiento de las misiones institucionales, en lo cual resulta prioritaria la atención a las respuestas de las demandas de la sociedad y la adecuada formación de valores de los futuros profesionales.

En la experiencia de Cuba se aprecian que los cambios en el período revolucionario en la educación superior han sido esencialmente motivados por las necesidades de la sociedad y el sentido de pertenencia de las entidades que integran el subsistema de educación superior en la búsqueda de soluciones a las mismas, en lo que se destaca el papel de sus colectivos de estudiantes, profesores, directivos y trabajadores; todo ello ha sido posible por la ininterrumpida política de apoyo del Estado.

Bibliografía

- Castellanos, María E. (2012). *Universidad, Dominación y Liberación*. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones del Consejo Directivo. Colección: Documentos para la Transformación Universitaria I.
- Castro, Fidel (2004). "Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas". Discurso de clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior en 1969. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Castro R., Fidel (1983). "La crisis económica y social del mundo, sus repercusiones en los países subdesarrollados, sus perspectivas sombrías y la necesidad de luchar si queremos sobrevivir". Informe a la VII Cumbre de los Países no Alineados. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- CELAC (2011). "Declaración de Caracas en el Bicentenario de la Lucha por la Independencia. Hacia el Camino de Nuestros Libertadores". 3 de diciembre de 2011. La Habana: CUBADEBATE.
- CELAC (2014). "Proclama de América Latina y el Caribe como Zona de Paz". <http://celac.cubaminrex.cu/es/articulos/declaracion-final-de-la-ii-cumbre-de-la-celac> [4.02.2014].
- Consejo Superior de Universidades (1962). "La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba". Colección Documentos, 10 de enero 1962. La Habana.
- Fernández L., Norberto (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: Consejo Editorial de Publicaciones ANUIES.
- Hart, Armando (2002). *José Martí y el Equilibrio del Mundo*. Estudio introductorio. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2ª edición.
- Martí, J. (1884). Citado por Batle, Jorge S. *José Martí. Aforismos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2004.
- Martí, J. (1893). Citado por Valdés, R. *Diccionario del Pensamiento Martiano*, 4ª edición. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1895). Citado por Batle, Jorge S. *José Martí. Aforismos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2004.
- Martín, E. (2001). *Revista Cubana de Educación Superior*. Nota editorial, vol. XXI, N° 3. CEPES, Universidad de La Habana.
- Reforma de Córdoba (1918). "La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica". Nota: tomado del texto del Manifiesto Liminar redactado por Deodoro Roca y apareció en Córdoba el 21 de junio de 1918.
- Soto A., Diana (2006). "La Universidad Latinoamericana en el Siglo XXI". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, vol. 8.
- Tünnermann, C. (1979). *60 años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-1978*. Caracas: FEDES.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Nicaragua: Editorial HISPAMER / UPOLI.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009. "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo". París, 5-8 del 2009. COMUNICADO. Documento D.2009/CONF.402/2.

- UNESCO (2014). “EFA Global Monitoring Report 2013/4”. Ediciones UNESCO París.
- UNESCO, Instituto de Estadística (2011). “Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011”. Nota presenta las trayectorias educativas potenciales desde la educación preescolar hasta el nivel terciario; sustituye al CINE 1997.
- Vallaey F. (2013). Ponencia presentada en la Quinta Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre la Internacionalización de la Educación Superior, 13-15 noviembre. “Líderes Globales para el Compromiso Mundial”.

COORDENADAS PARA UN MAPA DE RUTA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Manuel Torres Márquez

Cátedra UNESCO Itinerante sobre Problemas de Habitabilidad en Ciudades Hispanoamericanas y Revitalización Integral de sus Centros Históricos. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano

Una mirada a Puerto Rico

En la historia de la educación superior puertorriqueña hemos contado con un grupo de líderes visionarios cuyo perfil ha respondido a formaciones, inquietudes, compromisos éticos, científicos y educativos, afines a los ideales de excelencia académica, convivencia democrática y respuesta social universitaria. No obstante, nuestro desarrollo socioeconómico dependiente y politizado también ha propiciado, con frecuencia, la presencia de políticos y mercaderes con birrete.

La disponibilidad de fondos federales (USA) en la isla ha convertido la educación universitaria en un negocio saturado de feroces competidores. La mediocridad resultante, enfrentada a la dramática contracción del mercado laboral, contribuye a otorgar, año tras año, más “diplomas del desempleo”. Desde la perspectiva de que a mayor riesgo, mayor ganancia, la competencia ha contribuido a precipitar la ya evidente reducción de la escala de las redes universitarias públicas y privadas. De la disminución poblacional de estudiantes estábamos enterados, pero optamos por la indiferencia o la evasión. El *accountability*, aplicado a la “empresa universitaria”, como si se tratara de un negocio regulado solamente por la oferta y la demanda, ha servido para justificar el alarmante recorte de los programas universitarios en las Humanidades y las Ciencias Sociales.

En un país pequeño multiplicamos programas académicos similares. La presión política para ampliar el sistema universitario público generó

un estilo administrativo en el cual los recursos económicos y humanos se dispersaron, impidiendo la integración y el mejor uso de los mismos. Han sido pocas las excepciones, las experiencias en las que coincide calidad académica y eficiencia administrativa para lograrla, así como planta física y equipos adecuados. Nos olvidamos de incentivar al estudiante con ayudas económicas para su desplazamiento hacia menos pero mejores centros de enseñanza. El profesorado aumentó como si fuéramos a atender el doble de la población y del espacio territorial en el futuro inmediato. Habría que pensar dónde estuvo el error: si en los estudios de viabilidad o en su interpretación. En cada año académico se reducen los recursos asignados para el desarrollo de la facultad, las publicaciones y las posibilidades de intercambio entre pares dentro y fuera de Puerto Rico. Esto incide en que se destaquen menos en sus áreas de competencia y en su necesario rol como mentores para los estudiantes. La inversión para que los docentes amplíen sus conocimientos en otras áreas o se “reciclen” a través de nuevas especialidades ha sido insuficiente.

La apertura de la Universidad de Puerto Rico, al flexibilizar las admisiones, precipitó el decrecimiento de las universidades privadas. Ante esta situación, algunas instituciones privadas limitaron la participación claustral y estudiantil en los asuntos que afectan a sus comunidades académicas para centralizar aún más la toma de decisiones. En los años próximos, nuestras redes de universidades públicas y privadas achicarán sus escalas y “recogerán velas” dentro de formas características de administración por crisis. La reducción de incentivos, a su vez, incidirá en la motivación para desarrollar una carrera universitaria en las áreas de docencia o investigación.

La ausencia de iniciativas y proyectos que fortalezcan la investigación/acción como nos correspondía por nuestra complejidad y vulnerabilidad socioeconómica, ha limitado esencialmente las universidades a las tareas de enseñanza. La estrechez económica de unas instituciones y las prioridades de otras que apuestan su porvenir a las carreras empresariales y tecnológicas, amenazaron la esencia misma de lo que debe ser un centro de educación superior equilibrado, consciente de su responsabilidad social ante el deterioro de la calidad de vida de todas las clases sociales.

Recuerdo las reacciones de algunos colegas cuando, para principios de los años ochenta, desde mi desempeño como Director de la Oficina

de Planificación y Desarrollo del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, manifesté la urgencia de estudiar con profundidad las consecuencias predecibles del modelo de crecimiento cuantitativo y horizontal con el que habíamos comprometido el futuro de nuestros centros de educación superior. Cuando anticipé que estaba cercano el día en que se crearía la figura de “profesor del sistema” para completar la carga académica trabajando en más de un recinto, no faltó quien me acusara de alarmista. Cuando advertí que las malas decisiones administrativas repercutirían en la estabilidad de los derechos adquiridos y por adquirir, muchos reaccionaron con la mentalidad del funcionario público que entiende que su empleo es intocable. Los estudios y modelos de intervención para lograr una mayor retención en la población estudiantil se descuidaron o se ignoraron. Los códigos de la promoción y publicidad de muchas universidades se tornaron parecidos a las campañas superficiales de productos de consumo. Nuestro devenir universitario ha estado dominado por el capitalismo depredador y el tribalismo político. El desprecio por la formación vocacional, demostrado en la escasez de apoyos y de opciones, ha provocado el que se queden a mitad de camino o sigan con frustración la ruta universitaria, jóvenes que han podido destacarse y fortalecer la actividad económica en renglones de servicios bien remunerados, necesarios y escasos.

Hoy, más que nunca, tenemos que darle significado y funcionalidad a ese conjunto de seres humanos, inteligencias, ideales, triunfos y fracasos que definen lo que llamamos “comunidad académica”. Desde ese espíritu comunitario tenemos que refundar la universidad para que sobreviva, sin mutilaciones profundas, a las encrucijadas que amenazan su porvenir. La credibilidad de sus líderes dependerá de su transparencia democrática, y de su justa y ética administración. La participación de todos sus componentes deberá estar marcada por una actuación creativa y responsable que evite la exclusión y fomente la interdependencia y la cohesión. Si bien en los últimos años se multiplicaron los encuentros de los principales directivos de las instituciones privadas del país, se requieren más iniciativas para que los representantes de las instituciones públicas y privadas de educación superior compartan el diálogo y la concertación necesarios para responder a los retos comunes que enfrentan. Deberíamos aprender de experiencias exitosas como la del proyecto “Estado de la Nación de Costa Rica”, que cuenta con el decidido respaldo del Consejo de Rectores de dicho país.

Si la universidad estatal no supera la involución en que está sumida, el país tampoco la superará. La relación cíclica sociedad-universidad-sociedad implica responsabilidad de las universidades públicas y privadas con la sociedad a la que responden y de esta con dichas instituciones. En la medida en que esa simbiosis se afiance, tendremos sociedades y universidades más visionarias, productivas y saludables.

Desde 1964, nuestro país es uno de los diez que más invierte en educación en Latinoamérica y el Caribe. No ignoro ni le resto reconocimiento a los logros alcanzados en mejorar el crecimiento y la competitividad de nuestro banco de recursos humanos en las últimas décadas, a pesar de las crisis y aceleradas transformaciones a las que han estado expuestas nuestra sociedad y las universidades.

Sin duda, las universidades, como parte del subsistema educativo, están sometidas a las presiones y a los vaivenes de los sistemas económicos y políticos. En el caso de Puerto Rico, por sus singularidades, ninguna institución universitaria, pública o privada, se escapa de los efectos de la politización. Varían los matices y estilos, siendo más evidente esto en la universidad estatal controlada por el Gobierno de turno. Sin embargo, ninguna otra institución social dispone, aun desde situaciones de escasez, de los recursos humanos y de las posibilidades de una comunidad universitaria, si sus integrantes asumen como misión principal educar para democratizar el disfrute de la calidad de vida.

Nuestro perfil cultural está constituido por un mosaico de raíces, dimensiones y proyecciones multiculturales hispanas, afrocaribeñas y americanas. Este conjunto forma una trenza con el destino de las universidades y el de la nación puertorriqueña. Las vivencias históricas que hemos acumulado y respuestas a las mismas han pesado en las visiones y productos de las universidades. Las unas han incidido sobre las otras cuando los muros invisibles de la academia han servido de trinchera a la insensibilidad social. La identidad de lo que somos como pueblo se construye y matiza en el diálogo continuado entre la sociedad y sus universidades.

Durante los últimos veinticinco años, el sistema universitario privado ha registrado un significativo crecimiento ante la pérdida de liderato de la universidad pública. Hay muchas razones para la decadencia de la

Universidad de Puerto Rico, pero bastaría con señalar la constante intromisión del partido gobernante de turno en su desarrollo y la necesidad de respuestas concertadas de sus comunidades académicas para definir metas y darle rumbo. Los políticos neocoloniales continúan colonizando la universidad estatal como resultado de nuestra polarizada sociedad. El intento repetidamente fallido de una reforma universitaria en la esfera estatal, es un elocuente ejemplo de un diálogo entre sordos, divorciado de la búsqueda de consenso y del equilibrio entre derechos y deberes.

El espectro de universidades privadas en el país incluye fundaciones, corporaciones familiares, instituciones gobernadas o cuasi gobernadas por iglesias y corporaciones laicas o ecuménicas sin fines de lucro. Entre todas se destaca el proyecto educativo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que va aumentando su poder de convocatoria en la sociedad; con una visión que integra los valores del ecumenismo cristiano, la reafirmación de la puertorriqueñidad y la apertura a los universos científicos y culturales. El próximo quinquenio será crucial y decisivo en su derrotero institucional, confío que salga fortalecida para ampliar su respuesta de responsabilidad social (RSU) y presencia en la elaboración e implantación de una agenda de país creativa, inclusiva y solidaria. Como marco de referencia incluyo la síntesis de mi propuesta más reciente de Agenda de País 2012, a saber: *superar* el “no podemos”; *vencer* el pesimismo y la indiferencia; *reconocer* debilidades y valorar fortalezas; *unir* inteligencias y voluntades; *desgarrar* la camisa de fuerza de la dependencia; *construir* un Puerto Rico en el que todos quepamos; *reactivar* las reservas de creatividad y productividad; *sembrar* tolerancia para cosechar diversidad; *sumar y multiplicar* nuestro capital social; *pasar* de la protesta y la propuesta a la acción; *derrotar* el conformismo y los miedos; *trabajar solidariamente* por el bienestar común; *elegir* líderes éticos con vocación de servicio; *tejer* una cultura de paz; *sustituir* la confrontación con el diálogo y *recuperar* los sueños de un futuro mejor depositando en el *Banco de la Esperanza*.

Más allá de nuestras costas

La educación para la paz es una responsabilidad inherente a la misión natural de una universidad encaminada al estudio, protección y conservación de la especie humana y de la naturaleza (patrimonio integral).

Debe traducirse en experiencias de convivencia democrática que persigan la transformación de las comunidades académicas en laboratorios de proyectos de economía solidaria. La universidad debe estimular la reflexión, la prevención y la búsqueda de soluciones a los conflictos, desajustes y desigualdades nacionales, regionales e internacionales. La cooperación internacional tiene que estar arbitrada por organismos capaces de imponer intereses comunes a los intereses económicos y políticos de las superpotencias y de los superestados de las empresas multinacionales que convierten los recursos de los países no desarrollados en su fuente de materia prima. La supervivencia del ser humano y la integridad del planeta dependen del empeño en alcanzar un desarrollo sustentable. Los medios para viabilizar, evaluar y supervisar el desarrollo sostenido y sustentable son todavía muy manipulables. La conservación del medio ambiente y la construcción de la paz requieren el trabajo en equipo de los sectores universitarios, comunitarios, políticos y gubernamentales de forma transversal.

Los cambios institucionales y jurídicos en la escala nacional y la mundial deben ir dirigidos a facilitar una civilización que, con conciencia responsable, acepte los derechos y deberes para viabilizar la ciudadanía universal que se va definiendo por la fuerza de la necesidad. En esta tarea, las universidades deben asumir un rol protagónico. Los partidos políticos y las instituciones nacionales no pueden hacer frente de manera aislada a las necesidades y controles de recursos interconectados por situaciones que trascienden la escala local. La universidad debe asumir la función de codiseñadora, coordinadora e, incluso, ejecutora de intervenciones sistemáticas que apoyen una relación de interdependencia fundamentada en la garantía de derechos y deberes para las minorías y para toda la población. Si los organismos internacionales no son capaces de detener los daños que las superpotencias y los superestados de las empresas multinacionales les ocasionan a la ecología humana y natural de las pequeñas y medianas naciones, su razón de ser plantea dudas razonables.

La implantación de una reglamentación internacional para redefinir la utilización de los recursos naturales transnacionales requerirá los aportes equilibrados de comunidades académicas capaces de rebasar los prejuicios económicos, raciales, étnicos y culturales. Urge la creación de consorcios regionales e internacionales de universidades que

desarrollen proyectos conjuntos de investigación-acción en la defensa de los derechos humanos y de la tierra. Corremos el peligro del dominio de las formas sobre los contenidos, del dominio del ser humano-masa sobre el ser humano-comunitario.

Las instituciones universitarias estatales, las privadas laicas, las dirigidas por una iglesia y las ecuménicas tienen que trascender el discurso académico, teológico y evangelizador para desarrollar iniciativas concretas que mejoren la calidad de vida de las sociedades a las que sirven. El surgimiento natural de organismos no gubernamentales (ONG) ambientalistas y en defensa de los derechos humanos va preparando el camino para un espacio compartido entre la sociedad civil, las empresas, los sindicatos y el Gobierno en el que las universidades públicas y privadas deberán asumir un liderazgo activo.

La discusión de la situación de los derechos humanos y del medio ambiente en todos los puntos cardinales de nuestra casa planetaria debe estar presente en los contenidos y posturas que se asuman desde los programas de estudios y vivencias universitarias. Solo un ser humano que conozca, respete y proteja su medio ambiente será capaz de contribuir a la armonía en su entorno natural y social.

Las universidades auténticas del inicio del siglo XXI tienen el deber de contribuir al pleno disfrute de los derechos fundamentales de los seres humanos. Para ello deben combatir la escasez de la esperanza que margina a grandes núcleos de población en todo el orbe. La evaluación y reestructuración de los organismos mundiales que sirven de “árbitros” ante la injusticia económica y política demandan la participación dedicada de las comunidades académicas en un asunto de atención prioritaria. La degradación y reducción del espacio vital individual y colectivo, así como la creciente conciencia de que compartimos un pequeño espacio planetario, reclama de las universidades su contribución directa a una ética medioambiental. Hemos pasado del diálogo sobre los derechos humanos a discutir los derechos de la tierra, que es la fuente de recursos y el albergue de una especie que, después de alterar los procesos ecológicos, comienza a entender que se juega la vida misma si no inicia su reencuentro con la naturaleza. La explotación depredadora de los recursos humanos y naturales de la tierra exige que toda institución que se llame universidad transforme la educación en un fin para unir propósitos

y voluntades que trasciendan el frecuente corporativismo de las comunidades académicas y nacionales. La paz duradera tiene como basamento la justa distribución de las riquezas del planeta y de la responsabilidad para conservarlas y desarrollarlas.

La responsabilidad social universitaria (RSU) es “una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, y la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible” (Vallaey, 2009). Es posible identificar múltiples áreas de conflicto en la aceptación y cumplimiento efectivo de la responsabilidad social universitaria a mediano y a largo plazo en las instituciones de enseñanza superior de Occidente de acuerdo a sus visiones y misiones como universidades públicas o privadas. He seleccionado dos citas adicionales por su pertinencia al abordar la definición y análisis de la RSU. En 2002, el Fórum EUAOCDE concluyó que “el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios” (Sousa-Santos, 2005). Un argumento que ha sido ampliamente estudiado y refutado. De la Cruz-Ayuso y Sousa-Santos (2008) afirman que “la RSU enfoca todas sus energías en crear un enfoque paternalista y comercial como respuesta a las imperiosas necesidades sociales, en lugar de proponer nuevas alternativas que tengan su origen en la extensión de los preceptos académicos, como libertad de cátedra y servicios, sin consideraciones fiscales”. Derek Bok (2008), ex Presidente de la Universidad de Harvard, propone una teoría muy interesante con respecto al balance de poderes que se crea entre las partes interesadas (*stakeholders*) de cualquier institución de enseñanza: “Aun cuando la reforma universitaria no se puede lograr sin motivar y comprometer a estudiantes y profesores mediante la aceptación de su real y amplia participación y de una respuesta sensible y eficaz a sus urgencias, la diversidad de prioridades dentro del ámbito universitario y sus procesos fundamentales causarán un sistema de pesos y contrapesos que beneficiarán y afectarán la gestión de la RSU”.

La sociedad debe cuestionar a su universidad estatal, así como a las instituciones privadas, particularmente en la medida que reciban fondos públicos. Las transformaciones sociales por las formas cambiantes de

ejercer el poder requieren la búsqueda de consensos mayores desde el punto de vista ideológico y de su alcance en la geopolítica mundial.

Las comunidades universitarias tienen que comenzar por demostrar que son capaces de desarrollar, dentro de su espacio institucional, unos patrones de convivencia democrática que le ganen la confianza de la sociedad para que esta reciba sus aportes como el fruto de su compromiso existencial más allá de la teorización. El derecho a decidir tiene que nacer de una proyección transparente de sus intenciones y de su producto, así como de la calidad de un diálogo participativo respetuoso de la diversidad, la inclusión y la equidad.

El ejercicio de la autonomía universitaria tiene que estar precedido por el entendimiento de la universidad como una comunidad abierta al mundo, responsable de sus actos, de sus éxitos y de sus fracasos. Esta no debe ser convertida en trinchera de intelectuales, en caverna de ermitaños ni en espacio para la confrontación violenta y anárquica. La autonomía universitaria debe trascender los esquemas filosóficos conceptuales para convertirse en una autonomía viva que se desarrolla en la relación de derechos y deberes entre educadores y educandos. La universidad se autoevalúa cuando todos los miembros de su comunidad participan de forma crítica y constructiva en una introspección de cómo cumplen con su misión y objetivos, para, de ser necesario, redefinirlos en concordancia con las urgencias institucionales y sociales.

Las comunidades universitarias deben ejercer su juicio crítico a través de la búsqueda de consensos en los organismos decisionales representativos de todas las partes que la constituyen; deben actuar ante las presiones de cambio, sin caer en el ritualismo del cambio por el cambio sin un análisis profundo que pueda conducir a la aprobación o rechazo de las propuestas o decisiones con una adecuada ponderación. La improvisación produce confusión y termina enterrando buenas ideas por su implantación deficiente.

Hoy, más que nunca, las sociedades necesitan del modelaje que pueden aportar sus universidades para practicar y fomentar nuevas rutas en las que la cultura de la confrontación se sustituya por la cultura de la paz a través de nuevos canales de diálogo y de concertación colectiva. Los líderes universitarios deben ser un ejemplo de moderación en el

gasto público haciendo uso óptimo de los recursos decrecientes y contribuyendo a la más sana y transparente administración del patrimonio económico nacional. La democratización del gobierno de las universidades tiene que venir acompañada de confianza en la capacidad y buenas intenciones de los universitarios, así como en su compromiso de asumir las consecuencias económicas y programáticas de sus decisiones en el futuro de la institución.

Las universidades tienen que adiestrar a sus comunidades académicas para que puedan comunicarse usando no solo el lenguaje científico; deben dominar los medios de comunicación masivos (radio, televisión, periódicos y de las redes sociales) para transmitir su mensaje y para contribuir a mejorar la calidad de los mismos. La efectividad del eco social del mensaje universitario se medirá por su claridad y aportación a la solución de problemas inmediatos y futuros. Sus contribuciones deben trascender las fronteras nacionales utilizando las comunicaciones para un intercambio rápido del conocimiento. La creación de una dimensión universitaria regional e internacional depende, en gran medida, del efectivo uso que las comunidades académicas les den a los medios de divulgación. La universidad tiene que contribuir al desarrollo de sistemas de comunicación social que no dependan de la publicidad consumista.

La institución universitaria atraviesa una crisis de identidad al estar inmersa en la encrucijada social que sacude al ser humano de todas las latitudes en la actualidad. La universidad sufre concurrentemente las evoluciones e involuciones sociales y, por consiguiente, no puede evadir la responsabilidad con su entorno. La función social de la universidad es insistentemente definida y muchas veces señalada con un dedo acusador por intereses individuales y corporativos dentro y fuera de sus muros. La sociedad no puede prescindir de la universidad y esta tiene su principal razón de ser en cuándo y cómo le responde a su sociedad.

Más allá del acopio y exposición de reflexiones, provocaciones y conclusiones, intento contribuir al diseño coherente y realista de una propuesta de la universidad de nuestros tiempos. Que del análisis surjan nuevas ideas para un mundo universitario amplio en sus tipologías y carencias, e infinito en sus posibilidades de respuestas sociales. Algunas universidades se quedaron ancladas en la Edad Media, otras en el

Renacimiento y muchas buscan su identidad entre los retos de comunidades mundiales en procesos de redefinición.

Al margen del nivel socioeconómico de cada país, de la revolución de los medios de comunicación y transporte, de los esfuerzos de algunos gobiernos y organismos internacionales para unir voluntades y recursos, el crecimiento del superestado de las empresas multinacionales continúa condicionando la convivencia en el planeta. Los problemas de los bloques de pueblos dependientes e interdependientes son cada día más homogéneos y sus universidades tienen que asumir retos locales, regionales, hemisféricos y mundiales. Hoy son las superpotencias y los consejos de empresas multinacionales los que eliminan los límites fronterizos y dibujan un nuevo mapa del mundo. Esta realidad ha sacudido las posiciones ideológicas más ortodoxas en los sistemas económicos mundiales. La economía de muchos países sufre mutaciones y transferencias imprevistas. Los cambios y desajustes están generando los primeros rasgos de una sociedad mundial diferente en el siglo XXI.

Las comunidades académicas, democráticas, interdependientes, multiétnicas, multiculturales y multiideológicas deben ser escenarios de encuentro para el estudio, discusión e, incluso, ejecución de respuestas sociales a la globalización de los problemas socioeconómicos. Los centros de educación superior son instituciones sacudidas por la agresiva industrialización, por la comercialización de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones. Los muros universitarios fueron derribados por los constantes cambios científicos, tecnológicos; solo nos queda decidimos a caminar hacia la plena interacción con el entorno inmediato e internacional. Tenemos que romper el “insularismo” del mundillo universitario para entrar al amplio mundo del ser humano universal.

Para finalizar este ejercicio de síntesis de visiones pensadas y repensadas, comparto las palabras de Arturo Morales Carrión (1978), Ex Presidente de la Universidad de Puerto Rico, cuando afirma: *“La universidad –la de cualquier sitio y con ella la nuestra– está como el hombre, frente a una crisis de identidad. No la van a salvar los encolerizados o los habilidosos y trepadores que la usen para otros fines. Si se salva, será por los que al dotarla de un ideal de servicio social, le respeten la dignidad de su pensamiento que, al fin y al cabo, han sido su verdadera esencia, por lo menos, en las sociedades imperfectas de las imperfectas*

democracias que están muy lejos de haber terminado su misión en la historia”.

Bibliografía

- Baez, G. (junio de 2013). *Decálogo para la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de <http://gustavobaeztr.blogspot.com/2013/06/decalogo-para-la-implementacion-de-la.html>
- Bok, D. (2008). *Más allá de la torre de marfil: La Responsabilidad Social de la Universidad Moderna*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Bormann, N.-C., y Golder, M. (2013). “Democratic Electoral Systems around the world, 1946-2011”. *Electoral Studies*, vol. 32: 360-369.
- Castro-Lara, E. (julio de 2011). “El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social”. *Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales*, pp. 118-128.
- Cortez-Ruiz, C. (2 de febrero de 2008). *La Educación Superior en el Mundo 3*. Recuperado en 2013 de www.upcommons.upc.edu
- Duderstadt, J. J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*, tomo 2. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Herrera-Márquez, A. (n.d.). *La Experiencia Mexicana en Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado el 16 de enero de 2014 de <http://iesalc.unesco.org.ve>
- Licandro, O. D. (octubre de 2009). *Responsabilidad Social Universitaria: un reto para las universidades uruguayas*. Recuperado el 11 de marzo de 2014 de PuntoEdu: <http://www.cipes.org/articulos/1118%20-%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria.pdf>
- Martínez, C. (n.d.). *Responsabilidad Social Universitaria y su Articulación con las Funciones Docencia-Investigación-Extensión para su Vinculación con el Entorno Social*. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de www.iesalc.unesco.org.ve
- Martínez, C., et al. (2006). “La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social”. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+1, (pp. 1-21). Ciudad de México .
- Martí-Villar, M., et al. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm
- Mejía-Pardo, F. J. (n.d.). *Hacia una definición común de la responsabilidad social universitaria en Colombia*. Recuperado en marzo de 2014 de www.rsuniversitaria.org
- Porto, A., et al. *Responsabilidad Social de las Universidades Tomo IV*. Honduras: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Rivera-Arguinizoni, A. (25 de febrero de 2014). “Instituciones postsecundarias se unen para dar ejemplo de sana convivencia. *El Nuevo Día*, p. 16.

- Rodríguez-Ruiz, J. R. (n.d.). *La Responsabilidad Social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad*. Recuperado el 2014 de “La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia”: www.virtualeduca.org
- Ruiz-Mora, I. M., y Soria-Ibáñez, M. D. (2009). *Responsabilidad Social en las Universidades de España*. Recuperado el 2014 de “Razón y Palabra”: www.razon-ypalabra.org.mex
- Sánchez-Martínez, E. (junio de 2010). *Sobre la responsabilidad social de las universidades*. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de *Revista Criterio*: www.revista-criterio.ar/cultura/
- Salgado, M. (n.d.). “Pertinencia y Responsabilidad Social de las Universidades en el proceso de Construcción de la Paz”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sasia-Santos, P., y De la Cruz-Ayuso, C. (2008). *La Responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad*. Disponible en <http://www.frcu.utn.edu.ar/index.php/planestrategico/responsabilidaduniversidad>
- Torres-Marquez, M. (1996). *Tiempos de Solidaridad*. San Juan: Ediciones Astrolabios.
- Universidad Miguel Hernández (n.d.). *Decálogo de Responsabilidad Social de la Universidad Miguel Hernández*. Recuperado el 2014 de <http://vdo.reinst.umh.es/files>
- Universidad Politécnica de Catalunya (11 de julio de 2012). *La Responsabilidad Social en la UPC*. Recuperado el 22 de enero de 2014 de http://www.upc.edu/rsu/eliminar/las-acciones-que-hacemos-en-la-upc/reflexion-y-divulgacion?set_language=es
- Universidad Tecnológica de Pereira (2001). “Características de una Universidad Saludable”. *Revista de Ciencias Humanas*, N° 26.
- Vázquez, S. G. (noviembre de 2007). *Responsabilidad Social Universitaria “Acerca del desafío de formar profesionales con vocación y compromiso comunitario”*. Recuperado el 2014 de Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial: http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/Bibliografia_MCconceptual.pdf
- Vallaey, F. (2 de junio de 2008). *¿Compromiso Social o Responsabilidad Social Universitaria?* Recuperado el 11 de marzo de 2014 de <http://blog.pucp.edu.pe/item/23832/compromiso-social-o-responsabilidad-social-universitaria>
- Vallaey, F. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Una filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades*. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/47/34
- Vallejo, C. (23 de septiembre de 2008). *Desafíos de responsabilidad social para la Universidad Colombiana: Apuntes para un diálogo con la comunidad Javeriana*. Recuperado el 11 de marzo de 2014 de www.javeriana.edu
- Vega, N. D. (2009). *Necesidades Emergentes y responsabilidad social universitaria*. Recuperado el 10 de marzo de 2013 de Institutional Repository of the University of Alicante: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13544/1/ALT_16_05.pdf

SEGUNDA PARTE

TENDENCIAS DE GESTIÓN Y PRÁCTICAS DE LA RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

GOBIERNO Y “RESPONSABILIDAD SOCIAL” UNIVERSITARIA EN LAS AMÉRICAS Y EL CARIBE: TENDENCIAS Y DESAFÍOS

Eduardo Aponte Hernández
Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración
en la Educación Superior, Universidad de Puerto Rico,
Recinto de Río Piedras

Introducción

Los orígenes de la universidad occidental, y su legado en las Américas y el Caribe, se vinculan a la creación cultural en los siglos XII y XIII en Europa. Emergen como entidades corporativas, instituciones legales, con derechos de hacer sus propias normas y reglas (gobierno); poder para comprar y vender propiedades; demandar y ser demandado ante la ley, y de autogobernarse –basándose en el Código Romano, “lo que concierne a todos, deberá ser considerado y decidido por todos”– (Huff, 2012). Durante esa época las universidades se ocupaban en la “búsqueda desinteresada” del saber protegidas de incursiones de poder externo. A partir de los vínculos de colaboración de las universidades con la industrialización, por el aumento de la profesionalización de las universidades durante los siglos XIX y XX, y más recientemente por la reestructuración económica y los requisitos de la “economía del conocimiento” con proyección global que se consolida a principios del siglo XXI, han alterado la relación entre la sociedad y la responsabilidad de universitaria (Mollis, 2003).

El desarrollo histórico de las universidades, ha marcado su identidad, misión, funciones y responsabilidades. Hace dos siglos, la sociedad asignó a las universidades los deberes de crear conocimiento, formar la ciudadanía para la nación, colaborar en la construcción de los países y contribuir a su desarrollo. Todavía para algunos, estos deberes y responsabilidades se consideran privilegios –una oligarquía académica– con derechos adquiridos en donde la universidad tiene

autonomía de acción, los recursos y capacidad para llevar a cabo la encomienda que le asigna la sociedad de contribuir al bienestar común y su desarrollo.

De sistemas unitarios nacionales con el dominio del conocimiento y la formación de las profesiones, por las políticas públicas de financiamiento, acceso, y recursos orientados hacia la ciencia, la tecnología y el imperativo de la “competitividad” de los países, las universidades se han transformado. La creación de sistemas “binarios” del siglo XX (público-privado), en el escenario tendencial, se ha transformado en sistemas “trinarios” con un sector internacional que caracteriza a las universidades, y otras instituciones de educación superior con proyección global que traen la mercantilización de las credenciales postsecundarias y universitarias. Transformaciones en los sistemas de educación superior que dan lugar un nuevo orden mundial del conocimiento entre las instituciones, y la relación asimétrica entre los países.

Uno de los grandes retos de la universidad ha sido el de innovación y transformación como respuesta de la gestión de gobierno de las universidades a un contexto caracterizado por cambios rápidos en la sociedad, la economía, la política, la cultura y el conocimiento científico-tecnológico como respuesta a los desafíos del desarrollo y bienestar de las sociedades. Estos determinantes exigen creatividad, flexibilidad, liderazgo, capacidad de convocatoria y movilización, visión estratégica, aunar recursos, identificación y evaluación de opciones posibles, y eficacia en la implementación e impacto de las políticas. Esta gran complejidad e importancia de los asuntos de gobierno y responsabilidades de las universidades, exige que estos se constituyan en “objeto de conocimiento”, con el propósito de generar capacidad analítica, evaluativa y propositiva sobre estas dimensiones centrales de la comunidad universitaria.

En este contexto, se identifican los factores que han determinado cambios en el gobierno de las instituciones, su identidad, misión y funciones, en particular, la “responsabilidad” de la gestión de conocimiento de la universidad que se ha convertido en eje estratégico de la actividad económica y en la construcción de sociedades del conocimiento en los países de la región.

Trayectoria del Gobierno y responsabilidad universitaria

A partir de la década del setenta las universidades y las instituciones de educación superior perdieron características específicas de su identidad y misiones. Razones de cambio que las llevaron a ser más "similares" a otras, pero con tendencia a tener mayor diversificación de sus programas haciéndolas menos exclusivas (Teichler, 2005) que pueden resumirse en:

- Pérdida de fe en la profesión y en la libertad académica, contrabalanceados por políticas de mayor escrutinio del desempeño y de la calidad académica, unidos a incentivos dirigidos a la relevancia social y utilidad (valor de uso) directos de la gestión de conocimiento.
- Pérdida de confianza en los gobiernos y administradores en manejar exitosamente las universidades y la educación superior a través de políticas, reglamentación y el control de los procesos administrativos de las instituciones.
- Crecimiento de la demanda por mayor eficiencia y efectividad visible en cuanto a los diferentes deberes de la enseñanza y la investigación con recursos estancados o reducidos.

Durante los últimos quince años, la urgencia de que la universidad contribuya más a la actividad económica en su gestión de creación de conocimiento aplicado, y por el otro lado, la penetración de las redes sociales por la tecnología de las comunicaciones y los movimientos sociales de la ciudadanía, traen una "reflexividad universitaria" con un compromiso hacia la acción social para responder a los problemas de la sociedad y a los desafíos de la internacionalización de las instituciones. En sus funciones se asignó la responsabilidad a la universidad de contribuir al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Con la transformación de las sociedades, las políticas de cambio y gobierno de las universidades (Mollis, 2003), se han alterado la identidad, misión y la orientación de las funciones de las instituciones.

Movimientos de responsabilidad social en las sociedades

Desde hace algún tiempo comenzó a darse la tendencia, que (Clark, 1983) definió los patrones de control de gobierno y coordinación de la

gestión de conocimiento de acuerdo a un triángulo de variantes en tres países, entre el Estado (Alemania), el mercado (EE.UU.) y la academia (Italia), que se puede ampliar para demostrar en una combinación de tipos de gobierno de las universidades y deberes de la academia, que caracterizan hoy día a la gestión de gobierno y responsabilidad de universitaria (**RU**) y (**RES**) en donde la responsabilidad y deberes de las instituciones se consigna en las leyes del Estado, la reglamentación de la operación corporativa de acuerdo a su identidad, misión y funciones de cada institución en los países, y en los requisitos de aseguramiento de calidad y certificación externa en donde descansa el compromiso y voluntad de llevar a cabo responsablemente sus funciones. En donde la participación, representación y grupos de interés determinan la toma decisiones en la política y gobierno de la educación superior y al interior de las instituciones, que definen la responsabilidad de las universidades con o sin fines de lucro, público y privadas. La gestión de manejo de la relación de creación de conocimiento para fines públicos o “privados” (**RSE < RU > RSU**), describen la tendencia hacia la “responsabilidad social empresarial” de las instituciones, o hacia la responsabilidad social universitaria (Aponte, 2012b).

Las políticas del Estado y la transformación de las instituciones en este proceso refleja tendencias diversas en cuanto a modelos y rutas a seguir que en ocasiones han llevado a instituciones públicas a situaciones financieras precarias y en otras, como en el sector privado, han creado problemas de calidad y endeudamiento de los estudiantes y las familias para tener acceso a la educación superior. En ambos casos la sociedad no está recibiendo los servicios y la contribución que la universidad podría aportar al bienestar y el desarrollo de la colectividad en su conjunto. Desde este contexto, los movimientos de responsabilidad social en las sociedades se pueden resumir a continuación:

1. La “responsabilidad social empresarial” (**RSE**), orientada por la lógica del mercado de: autonomía de acción, eficiencia, utilidad económica, rentabilidad, costo-beneficio, pago de impuestos sobre lucro; cumplir con los clientes y el ambiente.
2. Responsabilidad social de “nueva gestión de gobierno” de las instituciones estatales “nueva gestión gubernamental” (**RSG**), orientados por la ética, inclusión y equidad con transparencia, eficiencia, costo y efectividad guiadas por reglamentación, leyes,

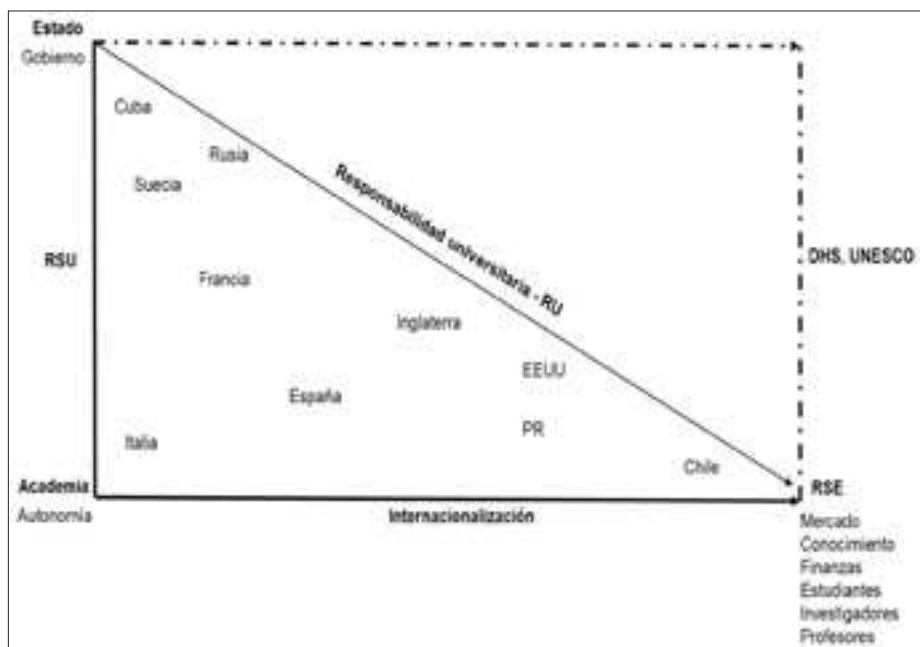
- auditoría externa y la divulgación de estado de situación, y de logros.
3. Responsabilidad de las “instituciones de educación superior” (**RES**), orientadas por políticas de gobierno, acceso y competitividad, de pertinencia-calidad-utilidad, y la relación con el mercado vinculada al “empresarismo” de costo de oportunidad y alianzas con el sector productivo local e internacional; autoevaluación, certificación externa y perfil institucional de recursos, basado en resultados (valor económico y social) de impacto económico, social, político, cultural, ambiental (filantropía; efecto derrame y de externalidades de la inversión público-privado en la educación, i.e. capital humano-intelectual).
 4. La “responsabilidad social” de la universidades (**RSU**), identidad, misión, autonomía de gestión que reside en sus funciones: i) el poder de transformación de la reflexión-acción, ii) en la creación de conocimiento, iii) formación de ciudadanía, trabajo, y emprender los servicios que provee para añadir valor social atendiendo las necesidades económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales, y demandas de grupos sociales de la sociedad.

Estas relaciones se presentan para demostrar la tendencia de gobierno, academia y la responsabilidad universitaria en el **Diagrama I**.

Según demuestra el Diagrama I, bajo políticas neoliberales el escenario tendencial lleva a la responsabilidad universitaria (RU) en dirección hacia la “responsabilidad social empresarial” (RSE) en donde el conocimiento como “bien público” se lleva a manejar como bien “individual privado”, por la “excludibilidad” que supone su producción con inversión para la actividad económica y su “comercialización” como servicio a través de proveedores privados (con fines de lucro) o instituciones públicas con servicios empresariales de aplicación y uso de conocimiento como actividad económica, RSE. La responsabilidad social universitaria se presenta como tendencia de escenario alternativo, en donde la RU de los países se orienta por el “bien público” en la contribución que la educación superior (RES) hace a la sociedad; y la RSU hacia el desarrollo humano sustentable (DHS) (Aponte, 2012b; Didriksson, 2012). Véase más adelante el Diagrama III.

DIAGRAMA I

Tendencias de gobierno y responsabilidad universitaria: $RSU > RU < RSE$



En el escenario tendencial de las sociedades de los países desarrollados (Aponte, 2012a), la **RU** se orienta hacia un sistema de educación superior trinario complementario integrado por un sector con altos niveles de desempeño y rendimiento con universidades de investigación de clase mundial (rankings) apoyadas por programas e institutos especializados y de alto nivel dirigidas hacia los estudios universitarios e instituciones de ciencia y tecnología vinculados a las industrias y servicios del sector productivo tecnológico, financiero y empresarial. En este contexto las universidades y la RU con gran cobertura, recursos intelectuales y científicos con capacidad de investigación, juegan un papel protagónico en el nuevo sector de conocimiento de la actividad económica con proyección internacional de los países desarrollados hacia la periferia.

Las políticas del Estado, el gobierno y la transformación de las instituciones en este proceso, refleja tendencias diversas en cuanto a modelos y rutas a seguir que en ocasiones han llevado a instituciones públicas a situaciones financieras precarias, y en otras, como en el sector privado, han creado problemas de calidad y endeudamiento de los estudiantes y las familias para poder tener acceso a la educación superior. En ambos

casos la sociedad no está recibiendo los servicios y la contribución que la universidad podría aportar al bienestar y el desarrollo de la colectividad en su conjunto.

Significado del gobierno de las universidades

El gobierno de las universidades incide en el “qué, cómo y para qué” de las funciones de la institución universitaria que definen la responsabilidad universitaria (RU) en cuanto a la contribución que hace a la sociedad en su conjunto. La evaluación, transparencia de la gestión de conocimiento, los servicios que presta la universidad consignadas en las políticas de gobierno, evaluación y rendición de cuentas, determinan su eficacia y efectividad en su relación con la sociedad. Para establecer cuáles son las tendencias de gobierno y la responsabilidad de las universidades en la educación superior de la región, es necesario establecer cuáles son los elementos principales de estas y la gestión directiva en relación con las funciones centrales de las universidades. La “idea de las universidades” en la educación superior se puede resumir a través de las tres funciones centrales de las instituciones: creación de conocimiento, la formación y los servicios que prestan a la sociedad. La relación gobierno y responsabilidad institucional se establece en términos de la autonomía, recursos, la identidad, misión y metas de las instituciones ante los retos y demandas sociales de las sociedades de estos tiempos.

En términos de la encomienda de la sociedad, la relación Estado y misión de la universidad en el pasado estaba más delineada que la relación de la institución (pública) y la academia como agrupación de particulares (la privacidad de individuos) con libertad de acción en espacios públicos, creaban conocimiento como “bien público” para el bienestar de la sociedad. La libertad académica y la autonomía de las universidades se han consignado en el supuesto de que “el intelecto y su enseñanza” no pueden estar restringidos por el Estado, grupos de interés o poder (Neave, 1998). Relaciones que han determinado el desarrollo de modelos de universidades y sistemas de educación superior en cuanto a la gestión de gobierno, de formar ciudadanía, crear conocimiento, y de servicio en las responsabilidades de las instituciones, los deberes de sus constituyentes, y en la interacción con la sociedad –el poder político, la ciencia, lo social, y la cultura.

Una mirada a la discusión reciente de algunos estudios en torno al gobierno de las universidades (Gómez, 2001, 2009; Brunner, 2011; Lorange, 2007; Aponte, 2002-2012) llevan al concepto de “governabilidad” como grado de gobierno (alta legitimidad y eficacia) que conduce a privilegiar el estudio de las dimensiones cualitativas (cultura institucional, liderazgo, comunicación, interacciones, redes, tradiciones académicas y gremiales, patrones de negociación, etc.), como el gobierno informal sobre las dimensiones formales de gobierno (estructuras, organismos, reglamentos, procedimientos...), ya que las primeras son las que definen y caracterizan el funcionamiento de las segundas. El “gobierno” de una institución⁽¹⁾ es el conjunto de organismos, actores, relaciones, normas, procedimientos y recursos, que le permiten definir su visión estratégica, objetivos y metas, planificar los medios y recursos necesarios, y tomar las decisiones requeridas para el logro de metas y objetivos. Las instituciones con normas, reglamentos y estructuras de gobierno similares, difieren significativamente entre sí en el ejercicio de gobierno (en la pertinencia de decisiones), en función de un conjunto de dimensiones cualitativas propias de cada institución; como son sus tradiciones e imaginarios (su “cultura”) sobre lo académico y lo político; la capacidad de su liderazgo, comunicación e interacción, de las autoridades e instancias de gestión.

Por la complejidad de las universidades, es necesario distinguir entre un gobierno externo; referido a las relaciones entre la universidad, el Estado y otros poderes/actores externos; y el gobierno interno referido a los niveles de autoridad en la institución. Por lo tanto, son importantes las formas, organización y procesos de gobierno sobre el desempeño de las universidades (pertinencia, calidad, innovación, adaptabilidad, transformación, actualización tecnológica, etc.).

(1) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha definido gobierno universitario y su gestión como aquel que “abarca estructuras, relaciones y procesos mediante los cuales, tanto a nivel nacional como institucional, las políticas para la educación superior han sido desarrolladas, implementadas y revisadas, comprendiendo una compleja red que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y cómo se relacionan con todo el sistema, cómo se asignan los fondos a las instituciones y la forma en que son responsables de su gasto, así como las estructuras menos formales y las relaciones que dirigen e influyen en el comportamiento” (OCDE, 2008). Este concepto se combina a menudo a menudo con enfoques en Nueva Gestión Pública (NGP), con la intención de que las universidades pasen de ser instituciones burocráticas a organizaciones gestionadas, lo que implica transformación de las instituciones y cómo llevan a cabo sus funciones.

Por “**governabilidad**” se entiende el grado de eficacia y legitimidad en el ejercicio de la función de gobierno. Eficacia entendida como la capacidad de dirección y coordinación del desarrollo de las partes (individuos y unidades académicas), de cuya contribución y sinergia dependerá la eficacia institucional. La legitimidad es el atributo (positivo o negativo) que los miembros de la institución le otorgan tanto a la cualidad de las metas y estrategias propuestas por las políticas institucionales de las instancias de gobierno, como también a la racionalidad, legalidad y representatividad de los procedimientos de evaluación y elección de las autoridades de gobierno. Otra dimensión importante de la legitimidad es la evaluación de la congruencia que hay entre el programa de gobierno propuesto, cómo se lleva a cabo, y el impacto de los resultados de acuerdo a expectativas de gobernabilidad en la institución (Brunner, 2007; Gómez, 2001). Es de gran importancia las políticas institucionales y los procesos de gobierno sobre el desempeño de las universidades en cuanto a la pertinencia-calidad, innovación, transparencia, rendición de cuentas y la efectividad de su contribución a la sociedad en su conjunto.

En términos gerenciales, la relación entre el gobierno y la autonomía de la universidad (Gómez, 2009; Brunner, 2011) es uno de los principales factores que determinan su desempeño. A su vez, tanto la cultura institucional como las acciones entre actores y poderes, internos y externos, conforman el contexto de legitimidad y gobernabilidad. Un gobierno universitario eficaz, innovador y responsable ante el Estado y la sociedad, permite preservar la autonomía académica de la universidad en un contexto caracterizado por fuertes demandas de mayor control del “gasto público” en la educación superior. Inversamente, un gobierno débil e ineficaz, al mantener las inercias institucionales e intereses creados, que impiden la necesaria innovación, legítimas medidas de control e intervención externa en diversas dimensiones de la vida universitaria. Por lo anterior, es necesario establecer una clara distinción entre la función de *gobierno* institucional y la función de *gestión*. A la primera le compete la definición de la visión estratégica; la distribución de recursos según metas y prioridades; la evaluación de la eficacia y eficiencia en el logro de dichas metas; la capacidad de interpretación de las nuevas demandas, necesidades y oportunidades del entorno, y la representación institucional frente al Estado, la sociedad y otras instituciones locales y del exterior. En este contexto, el papel de los órganos superiores de gobierno es decisivo en la orientación y desempeño institucional.

Por lo tanto, es de gran importancia la composición de los miembros de estos órganos superiores de gobierno (Consejos Superiores o de Rectores, Juntas de Gobierno). En estas funciones se requiere alto nivel intelectual y de voluntad; conocimiento profundo sobre la problemática social de la educación superior, compromiso con la institución y capacidad de liderazgo. De la visión y capacidad de los miembros para tomar decisiones dependen, en gran medida, las políticas, eficacia y efectividad de la función de gobierno en las universidades.

A la segunda le corresponde la función ejecutiva de la dirección de las universidades –como el Rector y su equipo–, se centra en el logro de las decisiones estratégicas de política institucional, y de los órganos superiores de gobierno, por lo cual este es responsable ante estos, la comunidad universitaria y la sociedad. Este es, sin embargo, uno de los temas centrales del gobierno universitario en las sociedades. En los sistemas “colegiados” de gobierno, los miembros de estos órganos superiores a menudo no son nombrados por las cualidades anteriores, sino por criterios de representación de diversos actores y poderes⁽²⁾ públicos y privados.

Responsabilidades de las universidades: identidad, misión, funciones

La responsabilidad de las universidades ha sido tema de discusión a través de los tiempos, en ocasiones un cambio de época, reestructuración económica, cambios políticos y retos nuevos que acompañan las transformaciones sociales de la sociedad, demuestra una trayectoria de cambio, innovación en las instituciones de educación superior y en las universidades.

Las relaciones entre el Estado, la autonomía académica y los intereses sociales y del “mercado” han marcado el desarrollo del escenario tendencial de las responsabilidades de las universidades, en donde:

(2) En el gobierno de las instancias universitarias se corre el riesgo de conservadurismo y resistencia al cambio. En particular, cuando prevalecen los poderes e intereses “externos” a la “academia” (Estado, partidos políticos, sindicatos, asociaciones...), que además de un mayor intervencionismo estatal limitante de la autonomía, pueden implementar criterios y valores de educación e investigación como los de “servicios” realizables en el mercado, que en ocasiones están en conflicto con la tradición universitaria y las funciones sociales de la educación superior.

1. La identidad remite a lo que la universidad es, y por cual debe ser su función social en la sociedad. La identidad se revela en su misión, y se desarrolla a través de sus funciones que caracterizan lo que las universidades son, su vocación por lo público, su valor transformador que debe tener el carácter y el alcance de su responsabilidad con la sociedad.
2. La misión; las políticas del Estado y el gobierno inciden en los recursos que se asignan para la institución decidir qué hacer con estos recursos y otros que son necesarios para poder llevar a cabo su misión (qué hacer, cómo, con qué, con quién, a qué grupos benefician y a quién responder) para solucionar problemas y para contribuir a la construcción de escenarios de futuro de posibilidades de la sociedad.
3. Las funciones; su capacidad y legitimidad en los procesos de toma de decisiones, aunar recursos y fondos para interactuar y servir a la sociedad; la autogestión de conocimiento como proceso (potencial de uso interno-externo) de participación para decidir en cuanto: a misión, estructura, organización del quehacer universitario y responsabilidades en relación a las necesidades de la sociedad en su conjunto; eficacia y capacidad de acción para llevar a cabo sus funciones, deberes y la contribución que hace a la sociedad define la responsabilidad de la universidad.
4. La responsabilidad universitaria (**RU**), donde la autonomía de la universidad es inseparable de sus responsabilidades con la sociedad, lo cual determina la relación, la "interacción" entre estas, su capacidad de acción, alcance, obstáculos y posibilidades; su naturaleza dinámica, cambiante y de transformación. La autonomía relativa institucional de la universidad es inseparable de su responsabilidad social (**RSU**), por lo cual la relación basada en la "interacción" entre estas, su alcance, desafíos y posibilidades, determina su naturaleza dinámica, cambiante y de capacidad de acción transformadora e impacto en la sociedad.

Tendencia de gobierno y responsabilidad universitaria

En el escenario tendencial, la identidad y misión establecen la gestión de conocimiento de la universidad de estos tiempos, entre las

funciones de formar, la gestión de conocimiento y servicio a la sociedad, tiene prioridad en preparar investigadores, científicos, expertos en tecnología, profesionales de alto nivel de especialización necesarios para crear nuevo conocimiento para apoyar y sostener los sistemas nacionales de innovación y desarrollo para elevar la “competitividad” de los países para el desarrollo científico e intelectual en la sociedad. Aunque no hay solo una ruta para transformar las universidades, para elevar el nivel de las universidades (pública o privada), lo esencial es:

1. La articulación de la educación terciaria y la universitaria con la estrategia general de desarrollo del país orientada al bienestar de la sociedad en su conjunto.
2. Llevar a cabo cambios en el sistema preuniversitario para reducir el rezago y poder cerrar la brecha cognitiva, digital y de conocimiento de las nuevas generaciones asociadas con la transición hacia la economía y sociedades del conocimiento.
3. El desarrollo de instituciones nuevas para construir un sistema integrado de aprendizaje e investigación para la transición hacia la responsabilidad universitaria.

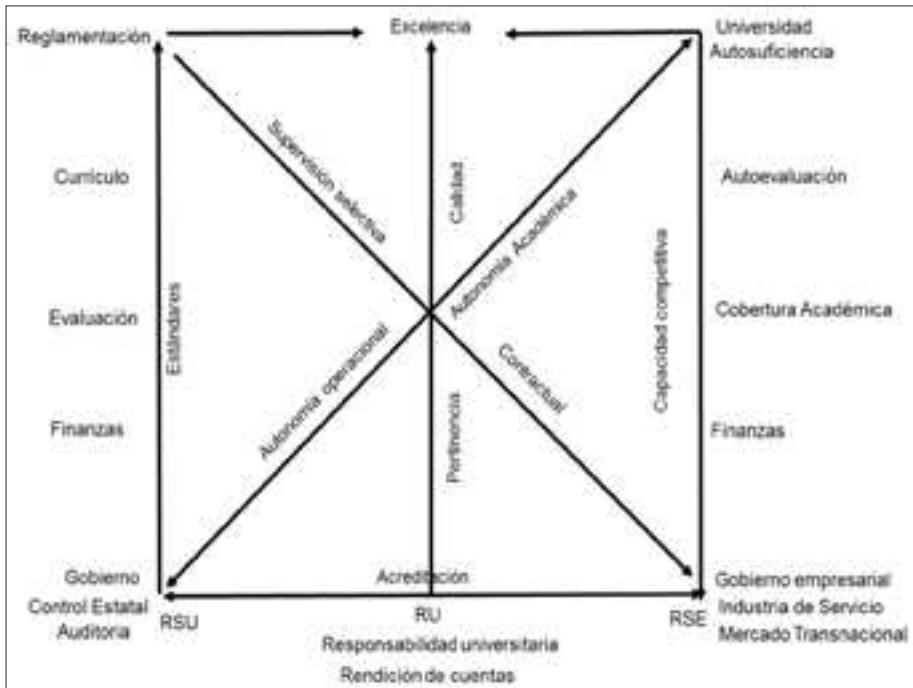
Tendencia de gobierno y dirección universitaria

La complejidad de la interacción del gobierno y la dirección de las universidades en la educación superior se pueden describir a través de cuatro tipos de gestión (Lorange, 2001; Berquist, 2008; Aponte, 2012a) que se complementan en las relaciones de gobierno y responsabilidad universitaria; entre calidad, rendición de cuentas y demanda social y la dinámica del mercado con una pluralidad de misiones y de cómo llevar a cabo las funciones de las instituciones:

- A. Estratégica-racional: busca un balance estratégico entre el gobierno y la gestión académica a través de los grupos de interés (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba).
- B. Proactiva-innovadora: establece una dirección a seguir y llega primero en la búsqueda de estudiantes, recursos y prestación de servicios. Busca el balance entre la adaptación y crear opciones de cambio.

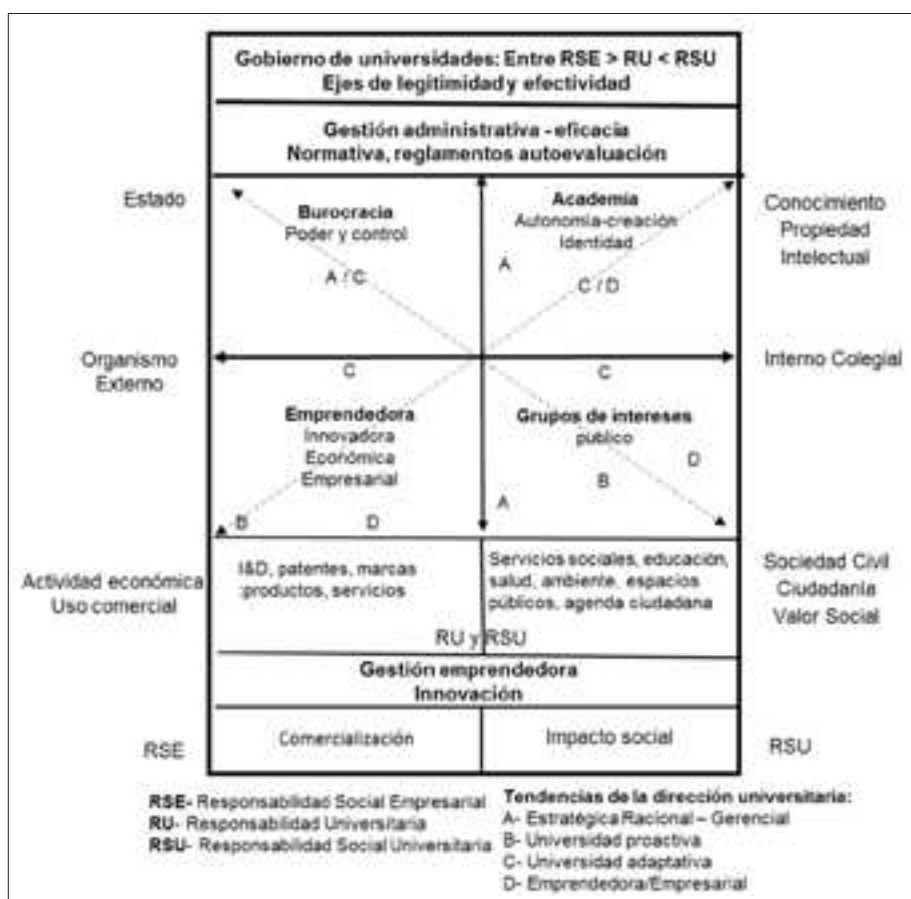
- C. Adaptativa: fija su dirección y hace ajustes de acuerdo con las necesidades cambiantes de los estudiantes, servicios a empresas para decidir opciones de cambio y estrategias de acción.
- D. Emprendedora de proyectos/empresarial de negocios: busca establecer equipos empresariales entre administradores y gestores de conocimiento de la academia para traer recursos externos, proveer servicios y realizar investigaciones. Esta tendencia de relaciones se presentan en los **Diagramas II y III**.

DIAGRAMA II
Escenario tendencial de gobierno, responsabilidad universitaria: calidad, rendición de cuentas y dinámica de mercado



Fuente: E. Aponte (2003).

DIAGRAMA III



Fuente: Lorange, 2001; Brunner, 2011; Aponte, 2012a.

Tendencias de cambio de los sistemas de educación superior y en las universidades

Por la masificación de la educación superior, el nuevo contexto de cambio en la educación superior está liderado por los países desarrollados con economías postindustriales con un sector de conocimiento vinculado a la actividad económica en donde el conocimiento se ha convertido en el factor nuevo en la función de la producción para añadir valor de uso a los productos y servicios protegidos por las marcas, patentes, propiedad intelectual, consignados en los acuerdos y tratados de comercio internacional como resultado de la creación, innovación

de nuevos productos y aplicaciones del conocimiento (I&D) con utilidad prospectiva y de gran valor comercial. Cambios en la actividad económica e interacción social en la cual la investigación y creación de la universidad la lleva a tener un papel protagónico en la actividad económica y en otros sectores de la sociedad. Factores que unido a la crisis fiscal del Estado y financiera de los gobiernos propician la formulación e implantación de políticas de mercado para orientar la reestructuración de los sistemas educativos y de educación superior debido a:

- Reducción del presupuesto público y asignaciones de recursos a la educación superior.
- Aumento significativo en los costos de la educación superior, en particular la formación de científicos, ingenieros, profesionales y técnicos de alto nivel.
- Nuevas prioridades de inversión y financiamiento en el acceso a oportunidades a programas de estudios, en la producción de conocimiento aplicado en las ciencias, matemáticas y tecnología.
- Masificación de la educación superior en donde la "reflexividad" de las instituciones ante nuevos contextos políticos y socioeconómicos, que representa mayor énfasis en la rendición de cuentas y responsabilidad hacia reglamentación gerencial, nuevas prioridades políticas, y presión de grupos de interés del "mercado", y segundo, el cambio de una intelectualidad contenida en las instituciones universitarias hacia sistemas intelectuales abiertos: la intelectualidad pública.
- Aumento en la demanda social por cambios demográficos y por la reestructuración de la demanda del trabajo mayor-mejores oportunidades de estudio en la educación superior para una gran diversidad de jóvenes y adultos de diferentes grupos sociales, étnicos, regiones, ciudades, entre otros.

Factores que tienen impacto en la provisión de la educación superior y que interactúan para instalar políticas de acción privatizando el crecimiento y promoviendo la reestructuración de la oferta de la educación superior con la transformación de las instituciones en EE.UU., P.R. y hacia la periferia. Según la tendencia, las instituciones se pueden agrupar en seis tipos de grupos de acuerdo con la identidad corporativa, la misión, funciones y la responsabilidad institucional. La responsabilidad de las instituciones de educación superior se consigna en los estatutos

de ley de cada país, la reglamentación de la operación corporativa de acuerdo a la misión y servicios que provee a la sociedad; los requisitos de aseguramiento de la calidad, solvencia financiera y viabilidad institucional para poder responder y contribuir a la sociedad:

1. Universidades de investigación; doctorales privadas sin fines de lucro con grandes recursos privados-públicos para la investigación orientada al sector productivo (modo 1 y 2) de creación de conocimiento con impacto de servicio al bienestar de la sociedad en su conjunto con una educación de calidad y conocimiento como “bien individual” de clase mundial y alto nivel de competitividad, autosuficiencia, autonomía y capacidad internacional de formar investigadores, de innovar con proyección global; i.e., instituciones de “rankings”. $RU > RSE$.
2. Universidades de investigación; doctorales públicas nacionales/ estatales financiadas por el Estado y gobierno local con ingresos provenientes de proyectos de investigación (modo 1 y 2); diferentes fuentes de ingresos, cuotas, donaciones, inversiones y servicios empresariales prestados. Presencia internacional en áreas de conocimiento estratégicas de interés público, económico y servicios empresariales. Formación de investigadores, expertos y profesionales de la comunidad internacional. $RU > RSU / RSE$.
3. Universidades privadas (algunas religiosas) y públicas comprensivas; con recursos privados y públicos con nichos de investigación vinculados la formación de profesionales de alto nivel y en áreas estratégicas para el desarrollo económico y social del entorno con proyección internacional. Instituciones acreditadas y reconocidas por su contribución a la sociedad, por su status y prestigio en la educación superior. $RU > RSE$.
4. “Universidades” y colegios de educación superior; seudoprivadas “sin fines de lucro”, creadas con recursos públicos para el desarrollo de la institución, becas y prestamos de estudiantes y financiamiento privado (80%+) del presupuesto operacional con oferta de estudios de certificados técnicos, grados asociados, bachilleratos y algunas maestrías profesionales con acreditación de programas con tasas bajas de retención-graduación. $RES > RU$.
5. Instituciones privadas con fines de lucro con financiamiento privado (con tasas altas de retorno de inversión) y recursos de cuotas, inversiones y servicios al sector productivo y de servicios

de acuerdo con la dinámica del mercado a través de los programas de estudio especializados y los servicios institucionales en diferentes modalidades. Entidades orientadas por la lógica de mercado de costo-beneficio que incide en la calidad del servicio manejada con insumos de propiedad intelectual, excludibilidad de marca, servicio al cliente en contratos de servicio con los usuarios. Algunas tienen proyección internacional en áreas de formación y conocimiento empresarial, y de algunas profesiones; i.e., incluye las "universidades corporativas" de empresas transnacionales. RSE > RES.

6. Instituciones privadas de educación superior y postsecundarias con fines de lucro; especializadas en carreras cortas con asistencia para estudios, que otorgan certificados técnicos, financiados por inversionistas de impacto a corto plazo en grupos de jóvenes y adultos que trabajan que desean certificarse en áreas de gran demanda del mundo del trabajo (algunas de estas instituciones son de dudosa calidad y baja efectividad). RSE > RES.

La tendencia de responsabilidad social en algunos de estos tipos de instituciones, también incluye iniciativas de interés social, por lo cual su responsabilidad en la sociedad puede manifestarse a través de la misión religiosa integrada, la filantropía, proyectos sociales, ambientales, y otros sin fines de lucro que hacen difícil su estudio y clasificación de acuerdo con los tipos de institución antes mencionados, y que podrían ser el objeto de investigación en el futuro de acuerdo a las leyes y reglamentación de la educación superior de cada país para poder precisar la tendencia de RU y la responsabilidad social universitaria (RSU), y de cómo responden a los desafíos de las sociedades en la región y del ámbito internacional.

Desafíos de gobierno y la RU de las universidades

Al comenzar el siglo, los requisitos de elevar la eficiencia, efectividad y de asegurar la calidad en la responsabilidad de las funciones de las universidades, caracterizan el contexto actual de la gestión de gobernar, rendir cuentas por la gestión de conocimiento, y servicios que prestan a la sociedad. Con insistencia los gobiernos, grupos de poder e interés político presionan para que las universidades se hagan responsables en

su contribución a la actividad económica, bienestar y desarrollo de la sociedad en un mundo marcado por políticas macroeconómicas orientadas por el mercado, el desarrollo tecnológico y la urgencia de la “competitividad” para el crecimiento económico y el desarrollo de los países en el ámbito internacional. El escenario tendencial ha estado determinado por:

- La reestructuración de la economía hacia la postindustrial, desplazamiento de posiciones de trabajo y creación de otros, con una demanda mayor por egresados de las IES, y la actualización de las profesiones en conocimiento y competencias como requisitos de la economía basada en conocimiento.
- La crisis “fiscal y financiera” del estado con crecimiento de la deuda pública y privada reducen las posibilidades de asignar los recursos públicos para la transformación de las universidades y la educación superior.
- La prioridad para desarrollar una fuerza laboral tecnologizada con capital intelectual de nivel mundial para elevar la capacidad competitiva del sector productivo.
- La urgencia de acelerar la investigación y el desarrollo de productos y servicios de gran valor económico y social a través del sector productivo que contribuya al desarrollo de la sociedad.
- Surgimiento de la responsabilidad social de las empresas, el gobierno y la educación superior; transparencia y mayor rendición de cuentas desde adentro y desde afuera, y el aseguramiento de la calidad en las políticas de los gobiernos y en las instituciones de la sociedad.
- Políticas institucionales de cambio para mayor integración de la universidad a la sociedad dirigidas hacia mayor “reflexividad y acción” universitaria.

Las universidades y la educación superior, al igual que los gobiernos de los países en la región, enfrentan grandes desafíos que van a incidir en las decisiones, las metas, estrategias, capacidad de acción y desempeño responsable; entre estos:

- Pertinencia-calidad –ante la brecha de formación y mundo del trabajo por la diferenciación acelerada del mercado laboral, el generar la oferta de profesionales, técnicos–, con habilidades diversas y cambiantes, flexibles y polivalentes, con gran capacidad

de aprendizaje en el uso de tecnologías representa un gran desafío para enfrentarse a una reconversión en los requisitos de laborales con efectos perversos en las economías y sistemas educativos de los países de la región.

- Ciencia y tecnología; reducir la brecha en unos segmentos del mercado laboral académico y no académico, para cerrar la diferencia en ciertos campos de la ciencia y la tecnología que mueven la gestión universitaria a priorizar su creación o para cerrarla con recursos del exterior.
- Conocimiento como factor de producción innovación; nuevas tecnologías; transformación de la educación superior para atender mayor demanda social, responder a la investigación (I&D); la revolución digital que amplía la desigualdad entre los más ricos y más competentes, y del resto de otros sectores de puestos de empleo en la sociedad; i.e., nuevos requisitos del mundo del trabajo.
- Cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje hacia el aprendizaje a lo largo de la vida en los sistemas educativos y la educación superior (educación en línea, otros), creando brecha de cognición, digital y conocimiento por los límites de las reformas educativas, y las formas de producir conocimiento aplicado y el uso de la tecnología en la educación.
- Posgrados de investigación, públicos y privados, en áreas estratégicas de ciencia y tecnología y para atender problemas de la sociedad a través de expertos y asesores para el desarrollo económico-social endógeno.
- Internacionalización; ampliación de la internacionalización hacia afuera y hacia dentro para entrar en la redes de intercambio de investigadores, profesores y estudiantes en la formación, creación de conocimiento en la comunidad internacional de educación superior; sumar recursos y el desarrollo complementario entre instituciones locales, del exterior y en la provisión de servicios en el ámbito internacional; clasificación de universidades y las IES por certificación externa (acreditación) e indicadores de desempeño y perfil de logros en la clasificación de las instituciones "rankings".
- Políticas fiscales y financieras con mayor intervención ("gerencialismo") de las universidades en la gestión de conocimiento de universidades públicas en una paradoja de cogobierno entre

el Estado, la actividad económica y la academia, de cómo llegar a nuevas metas de la institución en relación a su entorno y la contribución que hace a la sociedad, creando nuevas relaciones contenciosas de alianzas o conflicto de “poder e interés” en las universidades.

- Movimientos sociales y “comunidad universitaria”, vinculación de la ciudadanía universitaria con la redes sociales de acción de la sociedad civil para apoyar la autogestión social en la solución de problemas sociales, ambientales de comunidades, regionales e internacionales.

Desafíos de la responsabilidad social universitaria

Por los desafíos del escenario tendencial, el gobierno de las universidades y la RU bajo las políticas neoliberales en países de crisis fiscal, financiera y masificación de la educación superior, llevan a políticas para privatizar el crecimiento de la oferta de educación superior en los países, y a delegar las decisiones a la dinámica del mercado, en donde, por ejemplo, el acceso a la educación superior (accesibilidad) lo determinan las becas y el crédito en forma de préstamos proporcionalmente mayores a personas de los quintiles medios y altos de las sociedades, ampliando las desigualdades, empujando a la mayoría de los individuos de los quintiles más bajos hacia las carreras técnicas cortas y vocacionales. En los países de mayor desigualdad social y tasas altas de deserción en la educación, mueven a muchos jóvenes a emigrar, al subempleo de la economía informal, a mayor dependencia familiar del Estado, o a incursionar en actividades delictivas (Aponte, CRES, 2008), que acentúan la necesidad de la responsabilidad institucional, y que promueven el surgimiento de la responsabilidad social de la educación superior en las sociedades de la región.

La responsabilidad social apoyada por la autonomía responsable y la capacidad de emprender para transformar y de crear valor social para dar respuesta a los desafíos de la sociedad en su conjunto se orienta hacia:

- Formar ciudadanía; agregar valor social para contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto, la justicia social y el desarrollo democrático sustentable.

- Promover la gestión de conocimiento, fortaleciendo la capacidad de investigación, innovación y su difusión a través de redes de colaboración entre instituciones, centros de innovación y su difusión a través de redes de colaboración entre países, regiones y en el ámbito internacional.
- Fomentar la transformación de la educación superior, desarrollando la responsabilidad social de las instituciones a través de la pertinencia (factor unificante)-calidad (factor totalizante) que están vinculadas al “deber ser” de la institución en la satisfacción de las necesidades y carencias de la sociedad (la adecuación entre lo que “la sociedad espera” de la institución y lo “que estas hacen”) a través de sus programas, investigaciones y servicios que provee a la sociedad y la humanidad.
- Construir sociedades del conocimiento; la universidad, como organización protagónica, tendrá que ampliar la participación, una cultura anticipatoria para poder crear y manejar los cambios en la cobertura de formación, investigación y servicio para un desarrollo político democrático, económico, social, cultural y ambiental sustentable de la sociedad con equidad y justicia social.

En este contexto, y afín con lo establecido por la declaración de la CMES UNESCO de 2009, la responsabilidad social de la universidad y de la educación superior debe de estar en el centro de la política pública y entre la relación de esta con la sociedad. Lo público y la “responsabilidad social” como conceptos transversales deben permear tanto las instituciones públicas como las privadas, dado que ambas están llamadas a cumplir un papel estratégico en el desarrollo y futuro de las sociedades.

Desafíos de la RSU en el escenario alternativo del Desarrollo Humano Sustentable (DHS)

De acuerdo con estos preceptos, se considera a una institución como una organización “socialmente responsable cuando se instituye un conjunto de prácticas voluntarias y requeridas orientadas a promover la satisfacción de las necesidades sociales de la sociedad y las de sus miembros de la comunidad” (Schvarstein, 2003) que orientan la RSU a la pertinencia y relevancia de lo universitario hacia el Desarrollo Humano

Sustentable (BID, 2002; Vallaey, 2006; CRES, 2008; UNESCO, 2009; Torres, Trápaga, 2010); según se presenta en las Tablas I y II.

TABLA I
Implementación e impacto de la RSU en la universidad

La implementación del RSU se puede evidenciar por cuatro tipos gestión de impacto en la sociedad:
<ol style="list-style-type: none">1. gestión de funcionamiento organizacional socialmente responsable a través de sus recursos humanos y uso de sus recursos materiales y ambientales,2. gestión educativa de conocimiento en la formación académica de la comunidad universitaria y de las generaciones de ciudadanos,3. gestión de producción del conocimiento y los modelos epistemológicos promovidos,4. gestión de la participación universitaria en el DHS.
Estos impactos definen cuatro ejes de gestión de gobierno y dirección universitaria socialmente responsable en cuanto a:
<ol style="list-style-type: none">1. la organización misma y con la sociedad; clima laboral, procesos democráticos internos y cuidado del ambiente,2. la formación académica y educativa en sus temáticas, organización curricular y en sus métodos,3. la producción y difusión del conocimiento público y la creación de valor social.4. la participación y el compromiso de social de la comunidad universitaria en el DHS.

Por lo anterior, la orientación de RSU representa un escenario alternativo del DHS para las IES en cuanto a la producción de bienes públicos de gran valor social estratégico para el desarrollo democrático de las sociedades. La estrategia de impacto de la universidad en la educación superior se vincula con la pertinencia social institucional que incluye la identidad, su misión y las funciones en cuanto a la contribución que hace a la sociedad, por lo cual las universidades deben de abocarse a la búsqueda de alternativas que les permitan servir mejor a la sociedad y redefinir el significado y su “razón de ser”, convirtiéndose la comunidad universitaria en “ser” intérprete crítico de sí misma.

TABLA II
Condiciones y significado de la presencia de la universidad en la sociedad para poder asumir la transformación que define la responsabilidad social universitaria
(Villanueva, 2012; CMES, UNESCO 2009; PUC, 2013)

Condiciones para la presencia de RSU
<ul style="list-style-type: none">• Pertinencia-calidad.• Sustentabilidad-desarrollo humano sustentable.• Contextualización-glocalidad para adecuar el discurso de la responsabilidad en el contexto de cada universidad con el entorno y el más allá global.• Capacidad- de acción con recursos para garantizar que una estrategia efectiva alineada con otras que hay que desarrollar para su intervención de impacto en la sociedad.• Motivación- inclusión para mantener la voluntad y compromiso con la sociedad y los diferentes grupos de intereses.

El significado de asumir el desafío de la RSU

- Modificaría la concepción de extensión y servicio a la sociedad con una ética implicada en los proyectos hacia afuera para servir directamente a la comunidad y su entorno.
- Desde la RSU se pueden reorientar las funciones de las instituciones que permitan precisar las metas, objetivos y buenas prácticas de las instituciones.
- La RSU implicaría una relación de la educación superior con la sociedad con autonomía y suficiencia de recursos como requisito necesario para cumplir con las misiones de las instituciones a través de la pertinencia, la calidad, eficiencia y efectividad de impacto de su gestión.

Por las condiciones y significado de la RSU, la autonomía de la universidad es inseparable de su responsabilidad social, lo cual establece una concepción basada en la “interacción” entre estas, su alcance, obstáculos y posibilidades; su naturaleza dinámica, cambiante, y su potencial de transformación de la educación superior de nuestros tiempos hacia sociedades más participativas, democráticas y sustentables. Para que una universidad sea socialmente responsable, debe poder incorporar formas de distribución de poder y su impacto en los intereses políticos y éticos que la institución representa. Debe reconfigurar las estructuras institucionales desde un marco ético y con instancias que garanticen la participación y representatividad de los intereses de todos los sectores que forman la comunidad universitaria, en la relación con su entorno y más allá.

La RSU y los desafíos del Desarrollo Humano Sustentable

Las sociedades se construyen y reconstruyen continuamente. En ese proceso dinámico de continuo cambio, de construcción y reconstrucción de sus estructuras y sus relaciones, encuentran su lugar los diferentes actores sociales, protagonistas de un proyecto siempre inacabado nuevo o prospectivo (Declaración de la CMES, UNESCO, 1998).

La construcción de las sociedades parte de una nueva concepción del conocimiento que, lejos de ser un factor de exclusión como pudo ocurrir en el pasado, es un bien público que puede favorecer la plena participación de todos. La construcción de las sociedades del conocimiento (Stehr, 1994; UNESCO, 2005) representa un escenario alternativo al tendencial de la “sociedad del riesgo” –desconocimiento (Beck, 1992, 2008) hacia las de conocimiento–, en donde en el plano mundial se dan numerosas asimetrías relacionadas con el conocimiento.

En el Informe de la UNESCO (2005) “Hacia las sociedades del conocimiento”, la construcción de las sociedades parte de una nueva concepción del conocimiento, que lejos de ser un factor de exclusión, como pudo ocurrir en el pasado, es un bien público que puede favorecer la plena participación de todos. En el plano mundial se dan numerosas asimetrías relacionadas con el conocimiento –brecha digital, brecha científica, analfabetismo persistente de los países del Sur, “fuga de talentos”, etc.– y que su superposición crea una auténtica *brecha cognitiva*: pone de manifiesto el potencial de exclusión que puede conllevar en la construcción de la “sociedad del conocimiento”, cuando su desarrollo se limita a promover una “economía del conocimiento” o la “sociedad de la información” (Castells, 1992; UNESCO, 2005; GUNI, 2008).

Para enfrentar este desafío será necesario hallar un equilibrio entre la protección de la propiedad intelectual y la promoción del dominio público del conocimiento, el acceso *universal al conocimiento como bien público global* (Stiglitz, 1999), debe seguir siendo el pilar en el que se apoye la responsabilidad social (Aponte, 2012b; Didriksson, 2012) de la universidad en la transición hacia la construcción de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Ante el crecimiento del “gerencialismo”, las universidades de la región, para ser instituciones autónomas responsables, van a tener que fortalecer el cogobierno (no delegarlo al poder administrativo), su participación y fortalecer la autogestión de conocimiento en las decisiones académicas y de autoevaluación (rendir cuentas por eficiencia-efectividad) en cuanto a pertinencia-calidad, ejecución y desempeño (impacto).

La autonomía de la universidad y su relación con la RSU no se pueden definir separadas, desde afuera, o por niveles de representación; hay que definir las desde su interior con conceptos dinámicos de interacción que puedan establecer una dirección estratégica con una relación entre la “razón de ser”, el “para qué” y la “capacidad de acción” de las instituciones; i.e., en contraposición a la limitación de la institución comercial en proveer un bien público social. La construcción de las “sociedades del conocimiento” en el nuevo espacio de educación superior (IESALC-UNESCO, 2009) de América Latina y el Caribe descansa en la ética del desarrollo que sustenta la responsabilidad social (PUC, 2013) de las universidades y en el poder de transformación que tienen las instituciones en

estos procesos de cambio hacia sociedades del conocimiento democráticas y sustentables en la región.

Recapitulando, en la Declaración Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior para el Siglo XXI, de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, *se enunció la visión de una **Universidad Socialmente Responsable** en que se presenta una "idea de la universidad" de autonomía responsable* (Yarzabal, 1999; Rodrigues Dias, 2000; Tunnerman, 2000, 2003), *la cual se ha desarrollado desde entonces* (Aponte, 2002, 2012b; Didriksson, 2001, 2007, 2012; Escotet, 2002; García Guadilla, 2003; Vallayes, 2008; Gazzola, 2008; Brunner, 2011; PUC, 2003, 2013; Observatorio de Responsabilidad Social del IESALC, 2014, entre otros) *en la cual la universidad pueda:*

- Crear un discurso propio sobre responsabilidad de acuerdo con su identidad, entorno y capacidad de acción, que no solo esté en coherencia con los ejes básicos de la misión universitaria, sino que sirva, además, de marco de referencia para poder comprender cuál es el compromiso de la universidad por la responsabilidad, y de qué manera está respondiendo a los desafíos que hoy la responsabilidad social le presenta a la universidad en el marco de la sociedad que la acoge.
- Participar en determinar las fronteras sobre cómo la universidad se debe gobernar y gestionar sus recursos y establecer las condiciones para crear conocimiento público de valor social, y poder llevar a cabo la misión universitaria, en donde pueda precisar los límites de acción, en la cual el enfoque empresarial muestra profundas insuficiencias para poder ser aplicado en el contexto de la responsabilidad social de la universidad; i.e., la universidad no es una empresa.
- Decidir sobre las condiciones de posibilidad de la universidad, por su legitimidad, por sus recursos y por su capacidad de interactuar con los diferentes sectores de la sociedad de la que forma parte, para que pueda ser socialmente responsable de encargarse de aquello en lo que tiene poder, que es la capacidad de actuar para transformar ese proyecto de construcción de una sociedad de acuerdo con las condiciones que se tienen que dar para que se haga efectiva y real su voluntad de responder responsablemente a los desafíos de la sociedad de nuestros tiempos.

Consideraciones finales

En términos de valor estratégico, la RSU lleva a ubicar la institución frente a los desafíos que enfrenta para poder entender los procesos acelerados de cambio en la sociedad de nuestros tiempos, para así poder dar respuesta con propuestas y nuevas formas de crear conocimiento, en la formación ciudadana, añadir valor social y servir a la sociedad. Las universidades siguen siendo la institución social que en su relación y responsabilidades con la sociedad puede mantener una perspectiva de largo alcance, como también la de manejar las fluctuaciones de corto plazo para desarrollar la capacidad de acción y enfrentar los cambios por los cuales atraviesa la sociedad. El movimiento de la responsabilidad social de las universidades enfrenta la tendencia en la educación superior de priorizar la contribución que hacen las instituciones a la actividad económica de crear “bien individual” en relación a los desafíos sociales persistentes que ha creado la desigualdad de “bienestar público” en algunas sociedades de la región como resultado de políticas económicas neoliberales durante las últimas décadas.

Por lo anterior, el gobierno de las universidades deberá compartir la responsabilidad social de la institución con la gestión académica de conocimiento para poder ser emprendedoras, innovadoras y democráticas para orientar las próximas generaciones hacia una mayor participación de la ciudadanía, comprometidas con la equidad, la justicia y la paz, para construir sociedades sustentables para un desarrollo endógeno, de justicia social con equidad. En la construcción de sociedades del conocimiento, las universidades, como organización protagónica en la sociedad, tendrán que ampliar la cultura anticipatoria para crear conocimiento nuevo, poder enfrentar los desafíos, con propuestas para dar respuesta con cambios en la formación, investigación y servicio a la sociedad, orientado por la responsabilidad social hacia el desarrollo humano sustentable.

Estos son los desafíos de la universidad en la educación superior ante las tendencias en la región que definen la gestión de gobierno, la identidad, misión, las funciones y la responsabilidad social, que orientan el compromiso de las Cátedras UNESCO de Educación Superior, los observatorios de responsabilidad social del IESALC/UNESCO, la RED Mundial de Universidades para la Innovación (GUNI) de la UNESCO

de la comunidad internacional y la PUC/Proyecto Universidad Construye País orientado por la responsabilidad social, entre otros. Las universidades y las instituciones de educación superior deberán demostrar una "responsabilidad social" en su identidad y un compromiso fundamental con las metas, los intereses y valores éticos de una sociedad que está transitando hacia una sociedad de perfiles nuevos, así como en su organización, en las funciones de conocimiento, educativas y culturales, lo cual las convierte en espacio de reflexión-acción de nuestros tiempos ante de la complejidad e incertidumbre en que vivimos, como también en la búsqueda de posibilidades de futuro.

Bibliografía

- Aponte, E. (2012a). "Tendencias de gobernanza de las universidades ante los retos del desarrollo en las Américas, el Caribe y Puerto Rico". Trabajo inédito presentado en la Universidad de Puerto Rico, 13 de noviembre. Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras. www.unescoeducacionsuperior.upr.edu
- Aponte, E. (2012b). "La educación superior del futuro en la encrucijada: entre lo público y lo privado ante los retos de la comercialización en la era del conocimiento". En J. R. de la Fuente y A. Didriksson (eds.), *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa.
- Aponte, E. (2008). "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en la América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alternativo en el Horizonte 2021". CRES, 2008. Caracas: IESALC-UNESCO. Versión digital: www.unesco.org.ve
- Aponte, E. (2003). "La tercera etapa de la comercialización de la educación superior". México: UNAM, *Perfiles Educativos*, vol. 21-22, agosto.
- Aponte, E. (2002). "Hacia la universidad de autogestión del conocimiento". *Cuadernos de Investigación en la Educación*. N° 18, diciembre. San Juan de Puerto Rico: Universidad de PR.
- Beck (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage Publications, Ltd.
- Beck (2008). *World at Risk*. Londres: Polity Press.
- Berquist, W., y Pawlak, K. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BID (2005). II Diálogo Global sobre la Responsabilidad Social Universitaria. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano para el Desarrollo, Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.iadb.org/ethics/documents/DC2-ros-resum.doc>
- Brunner, J. J. (2011). "Gobernanza universitaria, tipología, dinámicas y tendencias". *Revista Educación*, N° 355, mayo-agosto, pp. 137-159. www.revistaeducacion.es
- Castells, M. (1992), Castells, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Reino Unido: Oxford University Press.

- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System in a Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California.
- De la Fuente, J. R., y Didriksson, A. (eds.) (2012). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Didriksson, A. (2007). *Universidad y sociedades del conocimiento*. México: UNESCO-México.
- Escotet, M. A. (2002). “Desafíos de la educación superior en el siglo de la incertidumbre”. Universidad de Puerto Rico, *Cuadernos de Investigación en la Educación*. N° 18, diciembre.
- García Guadilla, C. (ed.) (2003). *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Gazzola, A. L., et al. (2008). “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Caracas: IESALC-UNESCO. Conferencia Regional de la Educación Superior. www.iesalcunesco.org.ve
- Gómez Campo, V. (2009). *Gobierno y Gobernabilidad de las Universidades Públicas: Conceptos, Problemas y Agenda de Investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Campo, V. (2001). “Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas”. *Revista Análisis Político*, UN.IEPRI, N° 2, enero-abril, pp. 41-60.
- GUNI (2008). *La educación superior en el mundo: 3 nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo y lo social*. Barcelona: UPC / Palgrave Macmillan, Ltd.
- Huff, T. (2012). “The Big Shift: Science and the Universities in Crisis”. En J. Dzizah y H. Etkowitz (eds.), *The Age of Knowledge: the Dynamics of Universities, Knowledge and Society*. Países Bajos: Brill Academic Publishers.
- IESALC-UNESCO (2008). “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Caracas: IESALC-UNESCO. Conferencia Regional de la Educación Superior. www.iesalcunesco.org.ve
- Lorange, P. (2001). *New Vision for Management Higher Education*. Inglaterra: Stylus Publishing, Ltd.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.
- Neave, G. (ed.) (2000). Introduction “Universities Responsibilities’ to Society: A Historical exploration of an Enduring Issue”. En *The Universities’ Responsibilities to Society: International Perspectives*. Ámsterdam: IAU / UNESCO. París: Elsevier Science Series.
- Observatorio de Responsabilidad Social de la Educación Superior. IESALC-UNESCO (2013). www.iesalcunesco.org.ve
- OCDE (2007). *Governance and Quality Guidelines in higher education: A review of Governance Arrangements and Quality Assurance Guidelines*. Hernard, F., y Mitterle, A. París: OCDE. www.oecd.org/edu/imhe/46064461.pdf
- OCDE (1987). *Universities Under Scrutiny*. París: OCDE.
- PUC (2013). “Proyecto Universidad Construye País”. Chile: Fundación Avina. www.rsuchile.cl/2013/0
- PUC (2003). “Educando para la responsabilidad social, Universidad construye país: La universidad en su función docente”. Chile: Corporación Participa/Fundación Avina.

- Rodrigues Dias, M. A. (2000). "TOWARDS A Worldwide of Action for the Reform of Higher Education". En G. Neave (ed.) (2000), Introduction "Universities Responsibilities' to Society: A Historical exploration of an Enduring Issue". En *The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives*. Ámsterdam: IAU / UNESCO. París: Elsevier Science Series.
- Stiglitz, J. (1999). "Knowledge as a Global Public Good". En J. Kaul, J. Grunberg y Stern (eds.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. Nueva York: Oxford University Press.
- Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- Teichler, U. (2005). *Reformas de los Modelos de Educación Superior en Europa, Japón y América Latina: Análisis Comparados*. Argentina: Universidad de Buenos Aires / Nino y Dávila (eds.).
- Torres Pernalate, M., y Trápaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad: Retos y Perspectivas*. México: Paidós, TRAMAS SOCIALES, 61.
- Tunnerman, C. (2000). *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*. Managua: CIRA.
- Tunnerman, C., y De Sousa. (2003). "Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior". UNESCO Forum Occasional Papers Series. www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/13442so.pdf
- UNESCO (2009). "World Conference on Higher Education". París: UNESCO. www.unesco.org
- UNESCO (2006). "Understanding Knowledge Societies". París: UNESCO. www.unesco.org
- UNESCO (2005). "The Quality Imperative in Education". París: UNESCO. www.unesco.org
- UNESCO (2005). "Towards Knowledge Societies". París: UNESCO. www.unesco.org
- UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Caracas: IESALC-UNESCO, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, N° 2. www.iesal UNESCO.org.ve
- Vallaey, F. (2008). "Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria". <http://blog.pucp.edu.pe/index.php?blogid=353> y en www.udlap.mx/rsu
- Vallaey, F. (2006). "Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria". Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo Social del BID. En www.udlap.mx/rsu
- Villanueva, E. (2012). "Un Horizonte de Cambios para las Universidades Latinoamericanas". En J. R. de la Fuente y A. Didriksson (eds.), *Universidad, Responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara / Miguel Ángel Porrúa.
- Yarzabal, L.; Vila, A., y Ruiz, R. (eds.) (1999). *Evaluar para transformar*. Caracas: IEASALC-UNESCO / Colección Respuestas.
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Ediciones IESALC-UNESCO / Colección Respuestas.

LA NUEVA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA PERTINENCIA DE LAS UNIVERSIDADES

Alma X. Herrera y Axel Didriksson

Cátedra UNESCO en Universidad e Integración Regional, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

El contexto, los términos y los compromisos fundamentales que deben enfrentar las universidades en el actual período, están cambiando muy rápido, quizá no de manera radical, pero solo por el momento. Esto tiene que ver con la mutación en la que estas instituciones se han visto envueltas en la construcción de un tipo determinado de sociedad del conocimiento y de una nueva economía, con la multiplicación de demandas de distintos y a veces encontrados grupos de interés (stakeholders), con la valoración de los conocimientos orientados a la competitividad y la innovación, con las nuevas condiciones de la *glocalidad*, y por el mismo avance vertiginoso y cada vez más sofisticado de la ciencia y la tecnología.

Las universidades tienen una responsabilidad y un compromiso fundamentales con los objetivos, la voluntad general y los intereses de esta sociedad que está cambiando. Son parte de ella, y al mismo tiempo son instituciones que tienen funciones y un sentido educativo y cultural quizás único, por las características de su propia organicidad y su identidad histórica.

En términos generales, *la responsabilidad social* de la universidad significa saber gobernarse por sí misma, y llevar a cabo de forma extensa y con altos niveles de calidad la formación de ciudadanos competentes, cultos, con una sólida ética en el desempeño de sus quehaceres laborales y de sus responsabilidades sociales, capaces de hacer valer el derecho de ser libres, vivir la democracia con seguridad sobre sus derechos y deberes, contar con valores igualitarios y con capacidades para poder dialogar con la diversidad de las culturas de dentro y fuera de su país.

La universidad con tal responsabilidad pública, debe trabajar desde la perspectiva de sus tareas académicas y de sus funciones sustantivas,

al servicio del bien común y del desarrollo colectivo, por encima de intereses individuales o grupales.

La pertinencia de la universidad, se articula a los anteriores elementos pero le da una nueva orientación a los mismos y los redefine desde su contemporaneidad. Este concepto se ha convertido en un punto clave para la reflexión de los cambios que están ocurriendo, porque hace referencia a un tipo específico de relaciones entre la universidad y la sociedad, la economía y el mundo en su conjunto, en donde predomina el **carácter público de los conocimientos que genera y transfiere**. Como tal es un concepto multirreferenciado que articula los diferentes componentes en los que se expresa el **nuevo valor social agregado** en el que se sustenta el desempeño de la educación universitaria.

Para la UNESCO (1995), *la pertinencia* hace referencia al “papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior. La pertinencia, pues, debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el ambiente, la paz, el entendimiento internacional, la democracia, los derechos humanos. La mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior –indica este organismo– es la variedad de ‘servicios docentes’ que presta a la sociedad”⁽¹⁾.

El término, por tanto, abarca los nuevos tipos de relación, vinculación y diálogo con el conjunto de los requerimientos globales y locales, sociales y económicos de las universidades. Esto implica cambios muy importantes en la organización de la investigación y de la enseñanza con fines de nuevos aprendizajes significativos, en la cooperación y en la organización de redes, en la articulación con todos los sectores de la economía, con los distintos grupos de interés, con las nuevas formas

(1) UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO, p. 29.

de financiamiento y con la gestión de la calidad y el desempeño. Sin embargo, los conceptos de responsabilidad social y pertinencia de las universidades están adquiriendo un sentido distinto en el actual período, para enfatizar su imbricada relación con la producción y transferencia de conocimientos de beneficio social y, ante todo, la correspondencia entre las necesidades sociales que se pretende satisfacer con la enseñanza superior y lo que realmente se llega a alcanzar desde las múltiples demandas de todo tipo del mundo contemporáneo.

En consecuencia, es necesario reflexionar sobre el nuevo sentido de estos términos en el contexto actual, pues las universidades no pueden limitarse a organizarse para ofrecer una respuesta simple a las demandas de la economía y el desarrollo, sino que deben considerar los desafíos, retos y escenarios de la sociedad frente a las grandes transformaciones de época que ocurren. La pregunta obligada es si hoy día las universidades están a la altura de estas circunstancias, dado que al parecer en un gran número de casos los resultados no han sido los esperados.

La responsabilidad social y la pertinencia de las universidades, entonces, abarca un amplio conjunto de acciones y procesos que tienen como objetivo responder desde su propia dinámica al impulso de los cambios necesarios que deben emprenderse desde la necesaria articulación al nuevo contexto que está surgiendo, y hacerlo de manera prospectiva, oportuna, eficaz y con un alto sentido ético. Poca cosa.

Este planteamiento resulta de importancia primordial para el mundo que vivimos, pues la globalización y la aplicación de modelos de desarrollo económico de carácter neoliberal, están generando situaciones de urgencia social que demandan que las universidades coadyuven con respuestas innovadoras a la complejidad que hoy día sintetiza nuestra problemática nacional y regional.

En síntesis, lo que busca este trabajo es presentar algunos de los componentes de la nueva responsabilidad social y pertinencia de las universidades, por ser estas instituciones claves en el cambio social y en la constitución de plataformas educativas y culturales de producción y transferencia de conocimientos vitales para la buena marcha de la actual transición.

El nuevo contexto de desempeño de las universidades

En el mundo actual se vive una suerte de larga transición estructural, hacia la constitución de un tipo nuevo de sociedad en el que las universidades están y pueden jugar un papel en extremo importante, siempre y cuando se trata de instituciones que se han convertido en plataformas únicas y muy especiales (sobre todo las de carácter público) de generación de nuevos aprendizajes y de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías. No son estas, sin duda, la únicas instancias en las que el conocimiento se produce o se innova, pero sí conforman un ámbito social como ninguno en donde se forman los investigadores y los profesionales que llevan a cabo estas tareas, en donde se lleva adelante una muy rica y activa transferencia de conocimientos entre comunidades académicas a nivel local, nacional o internacional, en donde se desarrolla con plenitud una cultura alternativa y crítica, y en donde se generan fronteras en la ciencia y la tecnología, y se cuenta con una muy importante infraestructura para hacer posible que los conocimientos que allí se producen puedan derivar en alguna solución a los grandes problemas humanos, económicos, políticos y culturales realmente existentes, en todas las latitudes.

Esto hace que las universidades vivan y frecuenten, de manera cotidiana, innumerables presiones⁽²⁾, a tal grado que la respuesta a ellas se expresa en una serie diversa y diferente de modelos de universidad, a menudo muy contrastantes. Así se habla ahora de universidades emprendedoras (Burton Clark, 1998), universidades de grupos de interés (“Stakeholders Universities”; Guy Neave, 2000), empresariales o gerenciales, de capitalismo académico (Sheila Slaughter y Gary Rhoades, 2004), de modelo de mercado, de competitividad, virtuales, de servicios, de negocios, tecnológicas, politécnicas, públicas o privadas, etcétera; en donde su principal foco de atención y de orientación, hace referencia a los cambios que buscan concretarse para redefinir su ubicación en las relaciones con la industria y con las fronteras de los mercados laborales y las nuevas tecnologías, con la cultura y la emergente sociedad.

(2) Como se ha considerado en otro lado (Ver Didriksson, Axel. *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO-México, UNAM, México, 2006, en prensa): en donde se analiza a las universidades como las instituciones que cargan con la mayor de las presiones de la transición, junto con el aparato de Estado, pero también las que están asumiendo este proceso de transición de forma más avanzada. Ver también Axel Didriksson (2005). *La Universidad de la Innovación*. 2ª ed. México: CESU-UNAM.

Esto también se expresa en la proliferación de “nuevos proveedores transnacionales de educación superior” que están expandiéndose de forma muy alarmante desde una “mercantilización de los servicios educativos globales”⁽³⁾.

En la perspectiva de esta transición en la que nos encontramos, están apareciendo, entonces, nuevas conformaciones de *instituciones de educación superior y otras tantas del conocimiento*, en las que se ponen en marcha sistemas directos de organización que relacionan de forma diversa las universidades con el desarrollo económico y con las empresas, mezcladas con otras instituciones tradicionales y otras en procesos complejos de transformación, dado el carácter de la misma transición en donde lo viejo y lo nuevo se entremezclan y sus itinerarios son indistinguibles.

Este redimensionamiento del papel de la universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional, es decir de la esencia y del significado de su responsabilidad y pertinencia social, se expresa en los cambios que están ocurriendo dentro de sus estructuras, bajo el cambio de un Modo 1 a un Modo 2, que no hace referencia solo a la ciencia sino a la transformación de la universidad y de la misma sociedad en su conjunto. Estos enfoques así denominados por Michael Gibbons et al., también se ligan con otros relacionados con la idea de una “Sociedad Red”, como propone Manuel Castells⁽⁴⁾, y de otros enfoques prospectivos como los de Taichi Sakaiya⁽⁵⁾; es decir, un poco más allá de los tradicionales de corte economicista y tecnologicista. Como señalan sus autores originales:

Cambios más radicales vienen en camino; muchas, quizá 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 eficientemente. En términos simples, es incluso posible equiparar la transición del Modo 1 al Modo 2 a los sucesivos pasos de cambio en la productividad que han caracterizado a la era industrial y que han ocurrido por

(3) Ver, por ejemplo, Sylvie Didou Aupetit (2005). *Internacionalización y Proveedores Externos de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES-IESALC-UNESCO.

(4) Manuel Castells (1999). *La Sociedad Red*, vol. 1. México: Siglo XXI.

(5) Taichi Sakaiya (1991). *The Knowledge Value Revolution*. Tokio: Kandasha International.

la generación 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?⁽⁶⁾.

Esta transformación radical del modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de Modo 2, transforma las instituciones tradicionales, como a las universidades, a la ciencia misma, pero también a los sujetos que producen conocimientos y a su organización social en la que se desenvuelven, desde una nueva perspectiva de ***co-evaluación y de directa articulación***:

Los vínculos entre el Modo 2 de producción de conocimiento y lo que ahora llamamos sociedad Modo 2 pueden ser interpretados en dos contextos. El primero es que se ha vuelto cada vez más difícil establecer un límite claro y una diferenciación precisa entre ciencia y sociedad. Las categorías fundamentales del mundo moderno –Estado, sociedad, economía, cultura (y sociedad)– se han vuelto porosas, incluso problemáticas. Ya no representan campos que se pueden distinguir al instante. El segundo contexto es que tanto ciencia como sociedad (en la medida en que todavía pueden plantearse como separados) están sujetas a las mismas fuerzas motoras... Esto plantea la intrigante posibilidad no solo de que la ciencia “hable” con la sociedad, como lo ha hecho tan conspicuamente durante los dos últimos siglos, sino de que la sociedad le responda... La clave para entender las complejas vinculaciones entre lo social y lo científico como un proceso de co-evolución no yace en el efecto de algún parámetro en particular, sino en las maneras sugestivas con las cuales se aglomeran y en la influencia interdependiente⁽⁷⁾.

Desde este enfoque la universidad no pierde ni deslocaliza su lugar protagónico en la producción de conocimientos frente al desarrollo de otras instituciones y empresas, sino que evoluciona hacia un lugar muy especial en el nuevo tipo de sociedad, en el marco de estas ***“coaliciones”***. De entrada se trata de la única institución creada en los tiempos modernos para la producción de un nuevo conocimiento⁽⁸⁾, pero se asume desde una visión crítica del rol social y de productor de ciencia que han llevado a cabo las universidades tradicionales, reproductoras del Modo 1.

(6) Helga Nowotny, Peter Scott y Michael Gibbons (2001). Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Gran Bretaña: Polity Press, pp. 15-16.

(7) *Ibidem*, pp. 47-48.

(8) *Ibidem*, p. 79.

En la transición y en el marco de un mayor desarrollo del Modo 2, tanto de la ciencia como de la sociedad, los autores citados consideran que el impacto del Modo 2 es **transgresivo** y por tanto cada vez más **abarcativo**, a la par que se generalizan las condiciones de una sociedad del conocimiento⁽⁹⁾. Las consecuencias que tiene ello para la universidad, son hacia la conformación de un escenario de radical transformación:

La “cientificación” de la sociedad –a lo que la mayoría de las personas se refiere cuando habla de sociedad del conocimiento– es un fenómeno indiscutible. Sin embargo, si el desplazamiento de la ciencia Modo 1 a la producción de conocimiento Modo 2 es aceptado, se acompañará, inevitablemente, de un fenómeno más discutible, el surgimiento de una ciencia **contextualizada**. Así, es posible que las funciones científicas y sociales de la universidad comiencen a **coaligarse** (coalesce) (subrayados nuestros)⁽¹⁰⁾.

El resultado, que genera una mayor receptividad desde los actores mismos del interior de la universidad, produce un nuevo tipo de universidad: **la universidad Modo 2**, como una institución sinérgica, dentro de la cual empiezan a superarse las anacrónicas divisiones entre disciplinas, la investigación se articula dinámicamente con la docencia, se vuelve mucho más abierta y comprensiva en un proceso de reingeniería en pos de su total mutación, frente a políticas públicas o de mercado que no se presentan de forma coherente con la profundidad de estos cambios.

La universidad del Modo 2 ingresa a un proceso de desinstitucionalización para abrirse hacia la sociedad de forma completa e integrada, siempre y cuando los límites entre lo que es “lo interno” y “lo externo” no tienen ya sentido entre la sociedad y la universidad⁽¹¹⁾. Esta **desinstitucionalización** golpea, por así decirlo, tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales y aun a las aparentemente “novedosas” virtuales, que se vuelven como “parásitas” por alimentarse del trabajo de las universidades como tales⁽¹²⁾.

(9) *Ibidem*, p. 89. Esta valoración de fases de la transición coincide con las elaboraciones de los teóricos de las ondas largas, como Freeman, Dosi y Carlota Pérez. Ver, por ejemplo, Carlota Pérez (2004). *Revoluciones Tecnológicas y Capital Financiero*. México: Siglo XXI.

(10) *Ibidem*, p. 90.

(11) *Ibidem* p. 91.

(12) *Ibidem*, p. 93.

Por ello, en el Modo 2 de la sociedad, la universidad ocupa, desde su propia identidad como institución social y de producción de conocimientos, un papel central, fortaleciendo sus propias tareas y funciones (emitir títulos, formar ciudadanos e investigadores, producir conocimiento y cultura, etcétera), pero en un contexto nuevo que la convierte en sitio crucial para la solución de tensiones y contradicciones para el mejor desarrollo de la transición.

Indicadores de responsabilidad y de pertinencia

Desde la anterior perspectiva teórica, este trabajo propone una serie de variables e indicadores fundamentales que deberían ser tomados en cuenta, para llevar a cabo la evaluación y la acreditación del desempeño de la *nueva* responsabilidad social de las universidades y de su pertinencia, desde el contexto de su actividad como un bien público.

Como se ha señalado, la responsabilidad social y la pertinencia de las universidades debe ser evaluada desde sus características originales, desde su diversidad, sus distintas misiones, objetivos, organización, tamaño y fuentes financieras, pero sobre todo desde el ingrediente que lo abarca todo y lo subsume, que le da vida, identidad y fuerza frente a otras instituciones y empresas: su autonomía.

Para garantizar su actividad como un bien público, vital para la actual fase de transición, las universidades deben mantener y reforzar su carácter de instituciones autónomas, a través de la cual pueden garantizar, de modo crítico y creativo, la producción y transferencia de conocimientos por medio de la docencia, de la investigación y de la difusión de la cultura, así como su conversión en plataformas de aprendizajes significativos de alto nivel.

Por ello, se requiere que las universidades mantengan una permanente y definida independencia política, ética y científica, que se haga posible con plenitud la toma de decisiones en materia de orientación de sus presupuestos y recursos, de libertad académica, de planeación y de cumplimiento de su misión. Esta autonomía, sin embargo, debe ser responsable para rendir las cuentas que hagan falta hacia la sociedad, respecto de los objetivos alcanzados y de su desempeño institucional.

Se trata de una práctica de democracia auténtica, en la que las universidades se disponen a ser evaluadas y acreditadas por el Estado, por la sociedad y por los ciudadanos. Este escrutinio público fortalece a la universidad. El principal objetivo de esta evaluación y acreditación de la sociedad debe ser, por ello, respecto de los componentes que avalan la responsabilidad y la pertinencia de la universidad desde sus cambios.

La evaluación debe, inclusive, ser diferente, no ser condicionante de recursos extraordinarios, ni tampoco punitiva, sino ser marco de referencia proactivo para el impulso de estos cambios y producir una sinergia de colaboración y de cooperación para la innovación académica e institucional.

Las variables de análisis que se presentan a continuación se organizan en dos bloques, a saber. el primero que hace referencia a variables de contexto más amplio, y otro que los presenta para el desarrollo de la conciencia del cambio hacia el interior de la universidad. Ambos deben ser contemplados de forma integral.

I) Variables de análisis

- **El cambio y la innovación de sus estructuras.** Para mantenerse en este espacio fundamental de un nuevo desarrollo y desde la perspectiva del escenario de una sociedad del conocimiento, como pocas instituciones al respecto, las universidades deben transformarse a sí mismas, desde el plano de la vigencia cada vez mayor y de la enorme significancia que ello tiene para el resto del complejo cultural socioinstitucional.
- **La vigencia de su actividad para preservar el carácter público de la producción y transferencia de nuevos conocimientos.** El carácter público de las responsabilidades de las universidades, no puede quedar subordinado ni disminuido frente a la actual tendencia de comercialización de los servicios educativos, ni a la privatización, ni a la lógica del mercado. Como se señala en la Declaración promovida por la Asociación Internacional de Universidades (2005):

La tradición propia de la educación superior, que consiste en el intercambio de ideas y de personas más allá de las fronteras, ha servido

durante mucho tiempo para fomentar su contribución a las metas culturales, sociales y económicas de la sociedad. Hoy en día hemos asistido a una enorme expansión de las iniciativas relacionadas con la educación superior transfronteriza. Esta expansión se caracteriza por dos tendencias principales. En primer lugar encontramos la necesidad cada vez mayor de las instituciones de educación superior de internacionalizar –es decir, integrar a la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad una dimensión internacional e intercultural– para poder aumentar su excelencia académica y la relevancia de su contribución a las sociedades. Las instituciones de educación superior tienen una larga experiencia al respecto y amplían rápidamente su contribución con sus homólogos en el mundo entero. La segunda tendencia es el crecimiento de las actividades mercantiles, estimuladas por la demanda cada vez mayor de educación superior en el ámbito mundial, con una disminución cada vez más patente del financiamiento público en muchos contextos nacionales, la diversificación de los proveedores de educación superior y la aparición de nuevos métodos de entrega. El crecimiento de esta segunda tendencia y los problemas que plantea fueron, justamente, el punto de partida para la redacción de este documento. El alcance, la complejidad y el alto nivel de las actividades transfronterizas han ocasionado nuevos retos y han intensificado los existentes. Los más importantes entre ellos son la necesidad de: a) defender las contribuciones culturales, sociales y económicas de mayor alcance de la educación superior y de la investigación, particularmente tomando en cuenta el papel crítico que desempeñan en la sociedad del saber globalizado en la que vivimos; b) proteger los intereses de los estudiantes y fomentar su movilidad; c) fortalecer la capacidad de los países en vías de desarrollo para mejorar el acceso a los recursos y al acceso a la educación superior de calidad, sobre todo en esta época en la que la diferencia entre el mundo industrializado y las naciones en vías de desarrollo, por lo que respecta a los recursos y al acceso al saber, se hace cada vez más importante, y d) proteger la diversidad lingüística y cultural dentro de la educación superior. La existencia de este documento se debe a la creencia que tenemos que las fuerzas del mercado no bastan por sí solas para asegurar que la educación transfronteriza contribuya al bien público. Por ello intentamos en él sentar las bases para el establecimiento de marcos de referencia equitativa y transparente para las políticas de gestión de la educación superior transfronteriza, respaldados por principios rectores y un proceso de diálogo entre los principales implicados en el asunto. Estos marcos de referencia deberían servir para aceptar los retos con los que nos enfrentamos al intentar desarrollar y compartir la calidad de la educación

superior transfronteriza para el beneficio de todos y asegurarnos de que la contribución de la educación superior al interés público más general no se ve sacrificada en aras de intereses comerciales.

- **La multiplicación de sus vínculos, de sus mecanismos y estructuras de articulación**, sobre todo a través de nuevas redes y asociaciones de carácter local, nacional, regional o internacional, como una de las condiciones fundamentales para expresar sus responsabilidades sociales y sus nuevas funciones relacionadas con la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes de alto nivel. Su nuevo potencial institucional está ahora en relación directa al desarrollo de estos vínculos bajo la forma de redes y asociaciones a que da lugar su trabajo académico. Esto además tendrá consecuencias hacia el interior de las mismas, siempre y cuando demuestre su capacidad para generar procesos flexibles en la toma de decisiones, de innovación y de aprovechamiento de las múltiples oportunidades y complejas posibilidades que se le presentan.
- **Responder con conciencia y responsabilidad a las distintas tendencias por países y regiones en las que se expresa el denominado *bono demográfico***. Hacia los próximos años, el crecimiento poblacional de jóvenes y jóvenes adultos en la región alcanzará una tasa de crecimiento histórica absoluta, como no había ocurrido antes. En los países de mayor desarrollo, por el contrario, el fenómeno demográfico será inverso, porque estarán enfrentando el umbral de su proceso de envejecimiento. Este fenómeno social puede propiciar una tendencia altamente nociva para los países en desarrollo con gran crecimiento poblacional de jóvenes y jóvenes adultos, propiciando grandes migraciones de personas educadas y de fuga de cerebros que atentaría en contra de su desarrollo y del aprovechamiento de las potencialidades que derivan de la formación de ciudadanos que se llevan a cabo. Las universidades de muchos países y regiones están impulsando una gran cantidad de iniciativas de colaboración y de cooperación internacional para evitar las negativas consecuencias del mismo, con el fin de que desde cada país haga posible ampliar la cobertura social de atención de la demanda del grupo de edad escolar correspondiente, desarrollar altos niveles de calidad y

hacer propuestas conducentes a mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus poblaciones.

En lo particular, las universidades públicas de América Latina y el Caribe, por obvias razones, se han pronunciado al respecto señalando que no se desea que en los próximos años se tenga que enfrentar la sangría de los recursos que trabajosamente depositan para la formación de sus ciudadanos y, dada la complejidad de la situación, se vean mermadas sus sociedades en beneficio de otros países que no consideran ni valoran esta contribución. Ante ello, las universidades públicas de América Latina y el Caribe se han pronunciado por el replanteamiento profundo de la división mundial académica de los conocimientos, por la definición de acuerdos internacionales que hagan posible el libre intercambio y el beneficio de la producción y transferencia de conocimientos como un bien común para todos, y por la mutua interrelación y transferencia de conocimientos del Norte al Sur, del Sur al Sur y de forma multiplicada.

- **Construir nuevas prioridades para aprovechar los flujos diferenciados de financiamiento a todos los niveles.** Ello conlleva a que las universidades avancen en la definición de sus prioridades académicas relacionadas, sobre todo con la producción y transferencia de nuevos conocimientos vinculados a las áreas de mayor impacto de la ciencia y la tecnología, como la Nanotecnología, la Biotecnología, las Ciencias Genómicas, la Robótica, las Telecomunicaciones y la Microelectrónica, las Nuevas Ciencias Sociales Interculturales, entre otras. Para el caso siempre lo mejor y lo más pertinente será que la propia universidad defina estas prioridades en correspondencia con una política académica, científica y tecnológica propia y no subordinada ni dependiente.

II) Indicadores de referencia para regular el proceso de análisis regional

La universidad pública debe ser evaluada, dada la responsabilidad que le corresponde en la transformación de la sociedad, sobre todo por ella misma, bajo rigurosas metodologías de autoevaluación, sin demérito del ejercicio de rendición de cuentas que debe llevar a cabo de forma permanente.

Sin embargo, desde la esencia de su naturaleza académica, la calidad y el desempeño de las responsabilidades y la pertinencia de su trabajo, esta debe ser sometida de forma rigurosa a indicadores de evaluación por sus pares tanto a nivel institucional como internacional.

En todo momento las universidades públicas deben garantizar el respeto y el derecho de su autonomía constitucional, así como la vigencia del carácter público y de bien social de sus tareas y del servicio que ofrecen.

La evaluación que se realice para medir la calidad y el desempeño de las universidades públicas, deberá organizarse desde los siguientes principios:

- a) **Pertinencia social.** Aquí se evaluará el valor social de los conocimientos que se producen en estas instituciones, así como los mecanismos para difundirlos y transferirlos en beneficio de la sociedad. No se trata de evaluar solo la relación entre el ingreso y el egreso de los estudiantes, ni tampoco sus calificaciones, sino sobre todo la manera como la institución se organiza académicamente –con un determinado currículo, con una determinada oferta académica (desde el pregrado hasta el posgrado) y en correspondencia con un determinado perfil de egreso– para garantizar no el acceso a la escolaridad, sino una adecuada formación en habilidades, capacidades, valores, competencias y conocimientos de alto valor social.
- b) **Calidad.** En este rubro se debe evaluar la “transformación cualitativa” que puede realizar la institución en la persona que ingresa y egresa de la misma. La calidad debe medirse por la acción organizada que se genera en la construcción de objetos de conocimiento y desde la perspectiva de los aprendizajes significativos y del valor social de los conocimientos que se producen y transfieren para que ocurra un cambio cualitativo en la persona del estudiante para que, de serlo, se convierta en un ciudadano responsable, creativo, productivo, participativo, tolerante, y que ejerce su vida personal y social plena y democráticamente.

- c) Responsabilidad en el ejercicio de la crítica social y política.** Las universidades deben ser evaluadas por la contribución que realizan en la producción de conocimientos y de saberes útiles para el desarrollo de la ciudadanía y de la conciencia cívica que conlleven al ejercicio de la vida democrática del país y del mundo, del fortalecimiento de la sociedad civil y de su capacidad de interlocución frente a las políticas públicas para fortalecer una gobernabilidad proactiva, sustentable y la construcción de espacios de participación desde la educación, los aprendizajes y la cultura.
- d) Contribución al desarrollo económico.** El valor de los conocimientos se ha convertido en un nuevo eje de desarrollo económico y social. La universidad, por ello, debe ser evaluada por la contribución que realiza en la producción y transferencia de nuevos conocimientos, desde la perspectiva del valor social de los mismos, y no desde los que lleva a cabo para el beneficio del bien privado. Sobre todo debe ser valorada por la contribución que realiza para generar soluciones hacia los problemas del crecimiento, del bienestar y el desarrollo de las grandes mayorías de la población, sobre todo de las más pobres.
- e) Ampliar las fronteras del conocimiento.** La universidad debe ser, también, evaluada por su contribución a la ampliación y fortalecimiento de las fronteras del conocimiento, sobre todo por el crecimiento y desarrollo de su infraestructura, procesos y personal académico dedicado a la investigación científica. En ello debe evaluarse la garantía de que se protege y se desenvuelve de manera efectiva la libertad académica, la pluralidad, la articulación de las distintas disciplinas, y la proliferación de métodos y lenguajes de diversas perspectivas teóricas y metodológicas.
- f) La investigación básica y su relación con los nuevos aprendizajes.** Esta función central para el nuevo desarrollo de las universidades, que cuenta con el mayor impacto hacia fuera y hacia dentro de las mismas, debe valorizarse desde la perspectiva de sus relaciones con la docencia y la construcción de aprendizajes significativos.

- g) Difusión de la cultura.** La universidad debe ser evaluada por la sociedad por la contribución que realiza en el desarrollo de la cultura que pone al ser humano como creador, y que ubica y organiza su obra y su contribución estética de forma accesible a todo público.

EL COMPROMISO DE LA PUC GOIÁS CON LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES: LA EXPERIENCIA DEL EXAMEN VESTIBULAR SOCIAL (EXAMEN DE ADMISIÓN PARA ESTUDIANTES DE ESCASOS RECURSOS)

Romilson Martins Siqueira⁽¹⁾

Rose Almas de Carvalho⁽²⁾

Cátedra UNESCO de Ciencias en Educación, Pontificia Universidade Católica de Goiás, Brasil

El científico no es una simple mediación que se coloca, inocente, en el entrelazado de las relaciones entre el pensamiento y lo real. No puede ser indiferente ni inmune, ya sea a las condiciones, ya sea a las implicaciones de su reflexión.

OCTÁVIO IANNI

El presente trabajo discute la experiencia del examen de admisión para estudiantes de escasos recursos de la PUC Goiás en el área de las políticas de ingreso, permanencia y éxito académico. Tal examen, en la institución, tiene el nombre de “Examen Vestibular Social”. Más allá de ser una estrategia institucional para el ingreso estudiantil, esta iniciativa pone en práctica un conjunto de acciones que fortalecen a la enseñanza, al aprendizaje y a la formación académica, buscando reafirmar el compromiso social de la PUC Goiás con la formación de profesores. Creado en el primer semestre de 2010, el Examen de Admisión para estudiantes de escasos recursos completa cuatro años de existencia y permite, con este ciclo, señalar sus avances, desafíos y perspectivas. Esta experiencia es vista, de un modo general, por parte de los gestores, profesores y

(1) Doctor y Maestro en Educación. Profesor del Programa de Posgrado en Educación y del Curso de Pedagogía de la PUC Goiás. romilson@pucgoias.edu.br

(2) Maestra en Educación. Profesora del Curso de Pedagogía de la PUC Goiás. Coordinadora del sector de Educación a Distancia (CEAD/PUC Goiás).

académicos como un instrumento importante para la inclusión social, la revitalización y la valoración de la formación de profesores. Es esto lo que le da su razón social y académica en el área de la Gestión Universitaria, puesto que el papel de la universidad es

[...] formular intelectualmente la experiencia humana, siempre renovada, para que ella se vuelva consciente y progresiva [...] difundir la cultura humana, pero haciéndolo con inspiración, enriqueciendo y vitalizando el saber del pasado con la seducción, la atracción y el ímpetu del presente (Teixeira, 1988: 35).

Una historia en defensa de la calidad y de la valoración de los profesionales de la educación básica

Un primer punto a destacar y considerar es el que se refiere al papel histórico de la PUC Goiás en su compromiso con la calificación de los proyectos de los cursos de licenciatura⁽³⁾ y en la defensa de la calidad de la educación básica⁽⁴⁾. Este compromiso halla lugar en su naturaleza y misión institucional como una universidad que, desde su inicio, se vuelve hacia la calificación del bien público:

La Universidad Católica⁽⁵⁾ de Goiás afirma su participación regional como Institución Católica de Enseñanza Superior, Comunitaria y Filantrópica, que procura identificarse con las peculiaridades de la Región Centro-Oeste, dentro de un contexto de modernidad abierta a las perspectivas nacionales, sudamericanas y mundiales. Basada en la interlocución entre las ciencias, culturas, tecnologías, artes, razón y fe, la UCG, Institución de Enseñanza Superior, Comunitaria, Católica y Filantrópica, está llamada a producir saberes, distribuir bienes simbólicos, crear y recrear modelos interpretativos, transformadores de la realidad, a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, haciendo posible la formación de cuadros profesionales capacitados y comprometidos con la solución de los graves problemas de nuestro tiempo (UCG. PEG, 2003: 19).

(3) Por licenciatura se comprende la habilitación destinada a los cursos que forman profesores para actuar en la educación básica.

(4) La educación básica involucra la educación infantil, la enseñanza fundamental y la media.

(5) Solamente a partir de 2009, la Universidad Católica de Goiás, en su cincuentenario, pasa a llamarse Pontificia Universidad Católica de Goiás.

En el contexto de la misión de “producir saberes, distribuir bienes simbólicos, crear y recrear modelos interpretativos, transformadores de la realidad, a través de la enseñanza, la investigación y la extensión” (UCG. PEG, 2003: 19), la formación de profesores se destaca desde la fundación de la universidad por medio de la implantación de sus primeros cursos. Sin embargo, en momentos específicos en la institución tuvieron destaque iniciativas para reafirmar su naturaleza institucional.

Escenario 1

Inicialmente, consideremos los decenios de 1980 y 1990, en los cuales el escenario nacional señalaba la necesidad de los procesos de redemocratización y sus desarrollos en el área de las transformaciones sociopolíticas y económicas en el país, factores que contribuyeron a un reordenamiento del papel del Estado en la educación⁽⁶⁾ y de un intenso proceso de articulación político-social de los movimientos sociales, especialmente de la educación, en el área de las luchas en favor de la ampliación del derecho a la educación gratuita de calidad, en todos los niveles y modalidades, como elemento primordial para la construcción de la ciudadanía. En este escenario, la PUC Goiás reafirmó, en su Proyecto⁽⁷⁾ de Formación de Profesores, la *opción por la docencia*, asumiendo una “postura teórica y política de que el profesor /pedagogo” y otros licenciados “deberían formarse para actuar en los espacios educativos intra y extraescolares”. Esto conllevó a la redefinición del entendimiento del *papel docente, como un profesor* que debería tener “una comprensión crítica de los aspectos científicos, filosóficos, éticos, técnicos y políticos de la educación” que le ayudase a “actuar e intervenir, en el trabajo de recrear la realidad, como un agente de la cultura y de su historia individual y social, por medio de la actuación profesional y de una producción teórica sólida y consistente” (UCG. Directrices del Programa, 2004)

(6) Se implantaron políticas educacionales y se realizaron reformas con el objetivo de “adecuar” el sector a las exigencias del mundo del trabajo. Nuevos rumbos y prioridades se apuntaron a la formación de profesores, lo que puso en evidencia la necesidad de reestructuración curricular de los cursos de licenciaturas. Con la aprobación de la LDBEN N° 9.394/96, se experimenta un proceso de inducción de cambios en la organización y gestión de los cursos de formación de profesores para la educación básica, a nivel superior, orientados por pareceres y resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Ministerio de Educación (MEC), no siempre coherentes entre sí.

(7) Directrices del Programa de Formación de Profesores, 2004.

Escenario 2

Consciente del papel político y social que los cursos de formación de profesores desarrollan en los contextos institucionales y sociales, la PUC Goiás crea, de 1994 a 2003, el Programa⁽⁸⁾ de Formación de Profesores. Esa iniciativa, unida a lo que en la época se llamaba Vice Rectoría para Asuntos Académicos, hoy Pro Rectoría de Graduación, tenía como objetivo central unificar a las políticas y acciones de los cursos de formación de profesores con el objetivo de quebrar la lógica del ofrecimiento de cursos aislados de licenciaturas. En este sentido,

[...] involucró a los diferentes departamentos que trabajan con la formación de profesores, en la elaboración e implantación de un único proyecto que articulara, de manera orgánica, elementos históricamente disociados en la formación del profesor: pedagogo/licenciado; licenciatura/graduación en otra área; forma/contenido; didáctica/práctica de enseñanza; graduación/posgrado; enseñanza/investigación; formación pedagógica/contenido específico; verticalización del conocimiento/interdisciplinariedad. Se implantó, entonces, una política de formación de profesores concretizada por un currículo, con base común a todas las licenciaturas, cuyo objetivo consistía en formar, con calidad, al profesor de la escuela básica (UCG. Directrices del Programa, 2004: 8).

Al final de la década de 1990, *se implantaron y consolidaron diferentes núcleos y centros de investigación*, unidos a los departamentos que trabajaban en la formación de profesores/investigadores. Se ampliaron las producciones académicas, las oportunidades de iniciación científica para alumnos y se fortaleció la discusión alrededor de la especificidad de la formación del profesional de la educación como un *docente investigador*.

Se defendía, en la época, una *mayor comprensión del campo de trabajo de los profesionales de la educación* que demandaba una capacitación para actuar en las áreas específicas como profesores y desarrollar

(8) Su construcción se basó en la participación colegiada de gestores, profesores, alumnos y funcionarios de todos los departamentos que ofrecían cursos de formación de profesores en la institución: Biología (BIO); Educación (EDU); Educación Física (EFI); Filosofía (FIT); Historia y Geografía (HGS); Letras (LET); y Matemática, Física y Química (MAF). Ese programa fue coordinado por el Colegiado de las Licenciaturas, que, en la época, se responsabilizaba por estimular la articulación de estos departamentos, acompañando y evaluando permanentemente la política de formación de profesores.

las funciones de asesoría, coordinación, gestión e investigación en las escuelas, en los sistemas de enseñanza y los demás ambientes educativos, como los movimientos sociales y los espacios de la educación no formal. Dentro del contexto de esa discusión, la PUC Goiás, en una *íntima articulación con los movimientos de los entes representativos de los profesionales de la educación y con los sistemas de enseñanza*, colaboró de forma decisiva con los cambios educacionales regionales y nacionales (Brzezinski, 2002).

Escenario 3

Una vez que fueron consolidados los cursos que conformaban el Programa de Formación de Profesores y fortalecidos a partir de principios, ejes y políticas comunes, los cursos de licenciaturas de la PUC Goiás pasaron a ser orientados, a partir del año 2000, por las Directrices Nacionales para la Formación de Profesores y otras legislaciones pertinentes a cada curso. Estas directrices reafirmaron la opción institucional por la formación de profesores, a nivel superior, cimentada en una *sólida base teórica, un compromiso social y político, centrados en la promoción de una educación básica de calidad*. La opción por la docencia, como eje epistemológico, garantizaba un núcleo común a todos los cursos de formación de profesores, realizándose por medio de

[...] disciplinas y actividades de carácter científico-cultural, humanístico y pedagógico, que buscan posibilitar al alumno la comprensión de las relaciones que existen entre el proceso educativo y la globalidad de las dinámicas sociales, políticas y culturales [...] la formación profesional [articula] a la construcción de la identidad del profesor frente al nuevo papel social que le es atribuido, o sea, el de vincular su práctica pedagógica con las exigencias de las transformaciones sociales, del mundo del trabajo y de la legislación educacional (UCG. Directrices del Programa, 2004: 11-12).

En sincronía con el compromiso social de la PUC Goiás y con el mejoramiento de la educación básica, los cursos de formación de profesores defendían en sus Proyectos Pedagógicos:

- la docencia como blanco, articulada a la producción y a la comunicación del conocimiento como también a la centralidad del proceso de enseñar y aprender;

- la relación entre la teoría y la práctica a partir del inicio del curso, permeando toda la formación en las áreas pedagógica y específica;
- la interdisciplinariedad como principio permanente en todos los componentes curriculares, con el objetivo de tematizar aspectos sobre la escuela, la enseñanza y la profesionalidad;
- la indivisibilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, en el desarrollo del currículo, constituyéndose como práctica permanente mediante la participación de los alumnos, profesores, gestores y funcionarios en los diferentes espacios y actividades ofrecidos por la PUC Goiás;
- el fortalecimiento del diálogo y el debate entre las licenciaturas.

Escenario 4

La exigencia de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) N° 9394/96 de que, para actuar en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza primaria, debe poseerse formación superior, a partir de 1996, el crecimiento de los cursos de formación de profesores dentro del sector privado. Este contexto fue impulsado por la pulverización de cursos ofrecidos por facultades aisladas con una formación lejana de aquello que se entendía como el trípode de la formación universitaria, o sea, enseñanza-investigación-extensión. Dentro de este contexto, se luchaba solo por la lógica de la certificación de profesores a nivel superior. Por otro lado, institucionalmente, la demanda creciente por cursos privados hizo decrecer el número de matrículas en los cursos de formación de profesores en la PUC Goiás, hecho que exigió, por parte de la universidad, la toma de una decisión estratégica en el mantenimiento de estos cursos. Por su historia y por su opción política, la PUC Goiás creó, en 2010, el Examen Vestibular Social, como un programa que tenía como objetivo asegurar la entrada y la permanencia de los alumnos en los cursos de formación de profesores.

Principios y política de ingreso y permanencia de los académicos por el Examen Vestibular Social

Uno de los principios centrales del Examen Vestibular Social es la *inclusión social*. La inclusión social, a la que se refiere aquí, se remite

a todas las formas que se contraponen a la lógica de la exclusión, en un proceso interno de crítica a esta lógica, al mismo tiempo en que se pone en pauta las luchas cotidianas. La inclusión social defendida no se limita a ajustar a los desajustados, sino que, por encima de todo, busca mantener viva la crítica al modelo económico vigente que enmascara las contradicciones sociales en nombre de una supuesta igualdad de derechos. De esta manera, la concepción de inclusión social debe considerar su sentido amplio que traspasa la insistente lucha a favor de los derechos humanos, sociales, políticos y civiles. Esto permite sacar a flote el respeto a las diferencias y a la diversidad, al mismo tiempo que reafirma que la condición de la igualdad humana solo se concretiza en las condiciones de emancipación de los individuos. El acceso a la universidad y a todo lo que se produce en su interior es un instrumento democrático a favor de esa lucha.

En este sentido, el Examen Vestibular Social, al mismo tiempo que se contrapone a un discurso de sentido común que etiqueta a sus alumnos ingresantes como “económicamente desfavorecidos”, “socialmente incapaces” o “diferentes”, busca reafirmarlos como política institucional que articula el ingreso, la permanencia y la conclusión con calidad. Están en discusión en este proyecto la comprensión de que el conocimiento es un bien común, por lo tanto, debe ser producido y compartido por todos, así como estar al servicio de la vida en todas sus dimensiones: ética, estética, humana, política, económica, cultural, entre otras. En ese sentido, en el Examen Vestibular Social se entiende que el ingreso a la universidad es una posibilidad de democratización al acceso al conocimiento que es históricamente producido por todos.

Con el propósito de que no haya distinción social y académica, la política de ingreso por medio del Examen Vestibular Social obedece a los mismos patrones instaurados por la PUC Goiás para la clasificación de los estudiantes: un examen de conocimientos y un examen de redacción. Aprobados en el Examen Vestibular Social, los candidatos son sometidos a la segunda etapa del proceso selectivo que prevé la entrevista socioeconómica. Esta última parte de la selección tiene como criterio: a) tener una renta familiar bruta de hasta 6 (seis) salarios mínimos y, en los casos en que el grupo familiar se reduzca al propio candidato, la renta bruta no podrá exceder a 2 (dos) salarios mínimos; b) presentar patrimonio compatible con la renta presentada; c) estar inscrito para cursar

el primer período de uno de los cursos ofrecidos; d) no tener otro diploma de curso superior. Los candidatos aprobados en el proceso selectivo podrán solicitar una *beca de estudio* en el valor de 50% del total de la mensualidad.

Confirmando estudios nacionales que han demostrado que las políticas de ingreso en las universidades por la vía de cotas, becas, etc., no son suficientes, sino que hay la necesidad de una red de apoyo y atención a los estudiantes que ingresan a la universidad, se señala el esfuerzo de la PUC Goiás en estructurar programas, financiamientos y apoyos institucionales y académicos con el propósito de dar soporte a los que ingresan a través del Examen Vestibular Social. Se trata también, en gran medida, del fortalecimiento de una *Política de Permanencia y Éxito Académico* que presupone, entre otras acciones:

- *Investigación y Estudio del perfil de los ingresantes*, con el fin de subsidiar las otras políticas emprendidas por la universidad.
- *Complementación de la Beca del Examen Vestibular Social*, articulándola con otras becas o financiamientos, es decir, el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), que es un programa del Ministerio de la Educación; Beca de la Organización de las Voluntarias de Goiás (OVG), financiada por el Gobierno estatal local, entre otras.
- *Fortalecimiento del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID)*, programa creado y mantenido por el Ministerio de la Educación (MEC) y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), cuyo objetivo es valorar las experiencias y la formación de los alumnos en el campo de la docencia dentro de la educación pública.
- *Fortalecimiento de la Política de Monitoría en la PUC Goiás*, calificando el proyecto de formación de los alumnos en las licenciaturas;
- *Cursos de apoyo al alumno*, ofrecidos y coordinados por la Coordinación de Educación a Distancia (CEAD/PUC Goiás): Lengua portuguesa, Informática, Matemática Básica I, Matemática Básica II, Normas Técnicas para Trabajos Académicos, Orientaciones para Trabajos Académicos.
- *Implantación e implementación del Programa de Orientación Académica (PROA)*, política coordinada por la Pro Rectoría de

Graduación y el grupo de gestores y profesores de las licenciaturas, cuya peculiaridad es: a) la garantía de un ambiente de estudio, aprendizaje individual y colectivo; b) el acompañamiento y la orientación individual por parte de los profesores; c) el ofrecimiento de Grupos de Estudios Interdisciplinarios (GEI), Grupos de Estudios Disciplinarios (GEPED) y oficinas interdisciplinarias con miras a la promoción de la lectura, escritura, comprensión, análisis y reflexión crítica; d) el aprendizaje colaborativo por medio de la monitoría.

- *Fortalecimiento del Programa Calidad de Vida Académica*, bajo la responsabilidad de la Coordinación de Apoyo Estudiantil (CAE/PROEX/PUC Goiás) que ofrece orientación y apoyo psicológico, desarrollo de las habilidades socioemocionales en grupo, grupo de desarrollo de las habilidades para la comunicación interpersonal y en público, grupo de desarrollo de las habilidades para la vida académica, grupo de apoyo al universitario migrante (GUM) y orientación a los padres.

En la implementación y evaluación de esta política de acceso, permanencia y éxito académico, la PUC Goiás ha comenzado múltiples esfuerzos en el sentido de garantizar la unidad y la unicidad de sus políticas. Este esfuerzo involucra un diálogo permanente entre las Pro Rectorías de Graduación, de Extensión y Apoyo Estudiantil y las Unidades Académico Administrativas responsables por la gestión de los cursos que componen la formación de profesores en la PUC Goiás.

Perspectivas actuales: Evolución en el cuadro de matrículas y perfil docente

La PUC Goiás realiza el Examen Vestibular Social a través del proceso selectivo, dos veces al año, uno para el ingreso en el primer semestre lectivo y otro para el ingreso en el segundo semestre lectivo. Actualmente, hacen parte del Examen Vestibular Social, además de las licenciaturas (Pedagogía, Física, Química, Biología, Matemática, Geografía, Historia, Letras, Filosofía y Educación Física), los cursos de graduación en Fonoaudiología, Enfermería, Servicio Social, Ciencias Contables, Derecho e Ingeniería de Computación.

De acuerdo a lo explicado anteriormente, el Examen Vestibular Social en la PUC Goiás vino primeramente a responder a una demanda por revitalización de los cursos de licenciaturas y a reafirmar el compromiso de esta institución con la formación de profesores y la calidad de la educación básica. La siguiente tabla registra el histórico de las matrículas en estos cursos.

TABLA 1
Alumnos matriculados en los Cursos de Formación de Profesores de la PUC Goiás

Año/ Semestre	Cursos									
	Pedagogía	Letras	Historia	Geografía	Filosofía	Biología	Educación Física	Matemática	Química	Física
2010/1	2.285	1.176	1.157	114	339	1.106	4.471	990	997	554
2010/2	3.388	2.229	1.153	4	339	1.130	5.519	998	884	558
2011/1	4.464	2.281	1.176	—	449	1.177	5.537	1.115	1.100	559
2011/2	5.516	2.288	1.163	—	550	1.162	5.530	1.110	1.104	442
2012/1	5.593	3.306	1.160	111	449	1.192	5.542	1.109	1.101	661
2012/2	5.584	2.287	1.156	225	441	1.194	5.573	999	995	556
2013/1	6.693	3.317	1.177	337	445	2.206	6.624	1.119	1.105	660

Fuente: Centro de Procesamiento de Datos (CPD) de la PUC Goiás, el 28/02/2013.

De manera particular concentrémonos, a partir de ahora, en el Curso de Pedagogía, como una referencia, para que comprendamos el papel del Examen Vestibular Social en la consolidación de este curso, conforme denota la Tabla 2.

TABLA 2
Alumnos matriculados en el Curso de Formación de Profesores de la PUC Goiás –Pedagogía– (2009/1-2013/1)

Año/Semestre	Matrículas generales en el curso
2009/2	209
2010/1	285
2010/2	388
2011/1	464
2011/2	516
2012/1	593
2012/2	584
2013/1	693

Fuente: Centro de Procesamiento de Datos (CPD) de la PUC Goiás, el 28/02/2013.

Los datos de las tablas anteriores son expresivos en el sentido de señalar el crecimiento del número de matrículas del Curso de Pedagogía

en el contexto de los Cursos de Formación de Profesores (Tabla 1) y en el mismo Curso de Pedagogía (Tabla 2). Con relación a la última tabla, se observa que, en 2009/2, semestre previo a la implantación del Examen Vestibular Social, el número total de alumnos matriculados en el curso llegó a los 209, distribuidos en los ocho períodos del curso. Sin embargo, en 2013/1, ese cuadro llegó a 693 alumnos. Estos datos revelan que, además del ingreso creciente por el Examen Vestibular Social, todavía está el indicador de la permanencia de estos alumnos a lo largo del desarrollo curso.

Para que analicemos el perfil de los estudiantes que ingresaron en el Curso de Pedagogía después de la implementación del Examen Vestibular Social, nos referenciaremos en los candidatos aprobados en el primer semestre de cada año, en el período entre 2011 y 2012. La opción de considerar el proceso selectivo para ingreso en el primer semestre lectivo se debe, principalmente, al hecho de que en ese período el proceso es más competitivo, puesto que coincide con la conclusión de la enseñanza media por parte del candidato al final del año, etapa educativa que se convierte en prerequisite para acceso a la enseñanza superior. La preferencia por el Curso de Pedagogía refleja una preocupación por la formación de profesores que actuarán en la educación infantil y en los grados iniciales de la enseñanza fundamental, etapas obligatorias de escolarización, según la legislación vigente y con demandas significativas de formación profesional.

La Tabla 3 demuestra la demanda del curso en el período entre 2011 y 2012.

TABLA 3
Demanda en el Examen Vestibular Social (Curso de Pedagogía)

Año	Plazas	Inscritos	Aprobados	Matriculados
2011	215	268	117	87
2012	165	144	98	96

Fuente: Centro de Procesamiento de Datos (CPD) PUC Goiás.

La necesidad constante de comprender el contexto socioeconómico de los futuros alumnos del Curso de Pedagogía norteó la búsqueda de datos que fueran relevantes para el bosquejo del perfil de estos académicos. Los datos analizados fueron obtenidos a partir del cuestionario socioeconómico respondido en el momento de la inscripción en

los procesos selectivos mencionados. Se señala que el registro de ese cuestionario no es obligatorio por parte del candidato del Examen Vestibular Social. En 2011, el cuestionario contó con 117 encuestados, en 2012 fueron 98 encuestados y en 2013 apenas 5 encuestados. Debido a la baja cantidad de encuestados en el año de 2013, los datos no se tomarán en cuenta.

En la tabla a seguir se han agrupados los datos concernientes a la faja etaria y el estado civil. Con relación a la faja etaria, se observa que el mayor porcentaje está entre 25 y 35 años, con la prevalencia del estado civil soltero.

TABLA 4
Aspectos socioeconómicos (faja etaria y estado civil)

Año	Faja etaria						Estado civil				
	18 años	Abajo de 18 años	Arriba de 35 años	De 19 a 21 años	De 22 a 24 años	De 25 a 35 años	Casado	Divorciado	Otro	Soltero	Viudo
2011	7,7%	6,8%	16,2%	15,4%	12%	41,9%	39,3%	4,3%	5,1%	51,3%	—
2012	12,2%	12,2%	11,2%	22,4%	12,2%	29,6%	24,5%	1%	4,1%	69,4%	1%

Fuente: Centro de Procesamiento de Datos (CPD) PUC Goiás. Cuestionario Socioeconómico.

En el 2011, la faja etaria dominante tiene un porcentaje importante de 41,9% de los encuestados con edades entre 25 y 35 años. A pesar de que en el año 2012, esa faja etaria aún prevalece, se observa que el índice fue significativamente menor que en el año anterior, con un crecimiento en las fajas etarias de menos de 18 años. Esa situación genera un cuestionamiento: ¿hay una tendencia de alteración del perfil del candidato aprobado? Tal pregunta demanda la definición del criterio de obligatoriedad en el registro del formulario y el continuo análisis de los datos para que nuevas estrategias de divulgación del Examen Vestibular Social se desarrollen por parte de la institución.

Al respecto del estado civil, los datos muestran que la mayor parte de los encuestados son solteros; sin embargo, la opción casado aparece poco después. Al relacionarse estos datos con los de la faja etaria y el género, se identifica que la mayoría absoluta es del sexo femenino, con una media del 97,7% en el período. Frente a esos datos se propone la hipótesis de que buena parte de los candidatos continuó sus estudios a nivel superior después de una etapa de sus vidas. Esa hipótesis es reafirmada por la información referente al año de conclusión de la enseñanza media,

prerrequisito para el acceso a la enseñanza superior, en la cual 54,7% de los encuestados en 2011 y 34,7% en 2012 informaron que concluyeron esa etapa de la educación básica en años anteriores al 2005.

En este sentido, el Examen Vestibular Social ofrece la continuidad de los estudios a personas que, por diversas razones, hayan interrumpido su trayectoria académica, calificándolos profesionalmente para su participación en el mundo competitivo del trabajo.

En la Tabla 5 se presentan los datos relativos al tipo de escuela y a la modalidad de los estudios cursados en la enseñanza media. Esos datos muestran otra relevancia del Examen Vestibular Social en la formación de esos individuos.

TABLA 5
Demanda en el Examen Vestibular Social (Curso de Pedagogía)

Año	Tipo de escuela					Modalidad					
	>Esc. Priv.	>Esc. Púb.	Validación	Esc. Priv.	Esc. Púb.	Magisterio	Otro	Regular (3 años)	Regular Compacto	Validación	Técnico
2011	1,7%	14,5%	4,3%	3,4%	76,1%	20,5%	1,7%	59%	3,4%	14,5%	0,9%
2012	2%	4,1%	2%	6,1%	85,7%	3,1%	3,1%	78,6%	4,1%	8,2%	3,1%

Fuente: Centro de Procesamiento de Datos (CPD) PUC Goiás. Cuestionario Socioeconómico.

Tipo de Escuela

>Esc. Priv.: Mayor parte en escuela privada.

>Esc. Púb.: Mayor parte en escuela pública.

Esc. Priv.: Escuela privada.

Esc. Púb.: Escuela pública.

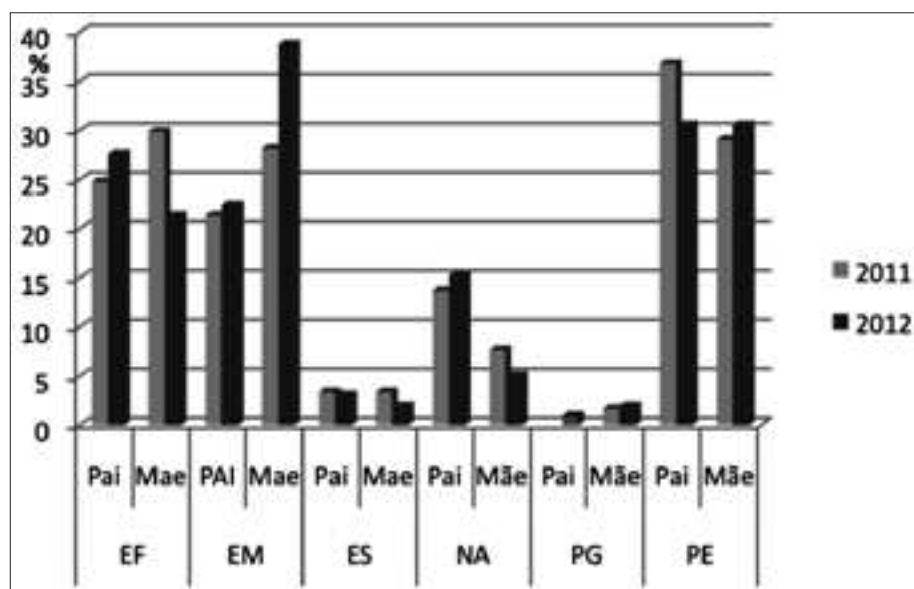
En los años analizados se observa que la mayoría de los candidatos aprobados proviene de escuelas públicas y cursó la enseñanza media en modalidad regular. Aún sobre ese aspecto se identifica, en el 2011, como segundo mayor índice el magisterio. Ese dato, relacionado a la fecha de conclusión de la enseñanza media, muestra que parte de esos candidatos continuó sus estudios en el Curso de Pedagogía, en búsqueda de la calificación exigida por la legislación educacional vigente. Esto se debe al hecho de que, actualmente, para trabajar en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria como profesor se requieren estudios superiores, específicamente en el Curso de Pedagogía. Se puede ver aún en la modalidad de estudio, en el 2012, una alteración en el porcentaje de alumnos que hicieron sus estudios de enseñanza media en el magisterio y en la validación, lo que indica una alteración en el perfil

de los candidatos en la que una parte realiza sus estudios en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

Otro aspecto socioeconómico importante está relacionado al grupo familiar del participante. La faja predominante es la que indica grupos entre cuatro y seis personas, con un porcentaje del 47,9% en el 2011 y del 52% en el 2012. Al relacionar esos datos con los que indican cuántos miembros del grupo familiar están estudiando y cuántos lo hacen en instituciones de enseñanza superior o colegio privado, se identifica que la mayor parte no tiene familiar estudiando en instituciones privadas. Sin embargo, aparece la indicación de que hay un componente del grupo familiar estudiando, con el 32,5% en el 2011 y el 34,7% en el 2012. A pesar de eso, los encuestados informan que no hay gastos significativos con los estudios de esos familiares, llevando a la percepción de que están estudiando en la red pública de enseñanza.

Los datos relativos a la escolaridad de los padres, que se presentan en el siguiente gráfico, muestran su baja escolaridad.

GRÁFICO 1
Aspectos socioeconómicos (escolaridad de los padres)



Fuente: Cuestionario Socioeconómico.

Pai: Padre; Mãe: Madre; EP: Enseñanza primaria; EM: Enseñanza media; ES: Enseñanza superior; NA: No alfabetizado; PG: Posgraduado; PE: Poca escolaridad, pero sabe leer y escribir.

En los años del 2011 y del 2012 se verifica que la escolaridad del padre se limita a la instrumentalización para la lectura y la escritura. El segundo mayor porcentaje apunta a la escolaridad de la enseñanza primaria, pero no hay indicadores de que esa etapa de enseñanza de nueve años se haya concluido. Se identifica también que en el año del 2012 se disminuye el índice de padre con baja escolaridad y hay un corto aumento de la enseñanza primaria.

Basado en ese mismo período de tiempo (2011 y 2012) se ven, en la escolaridad de la madre, que los índices referentes a la baja escolaridad son muy próximos, a diferencia de lo que sucede con la enseñanza primaria, que presenta una pequeña variación. Aunque el porcentaje de las madres que cursaron la enseñanza media no sea distante de los índices anteriores, se ve un crecimiento en el período.

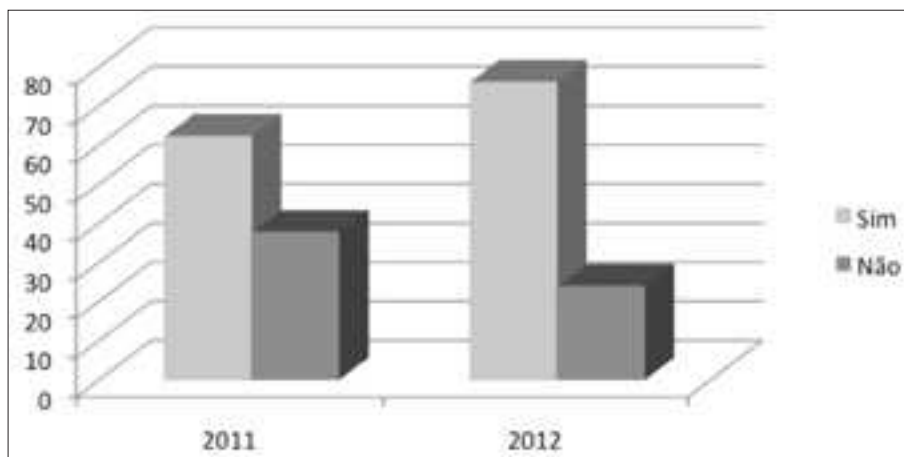
Continuando en el ítem de escolaridad, se percibe un pequeño descenso en los índices de padres (padre y madre) analfabetos y un pequeño porcentaje que posee estudios superiores.

De manera general, los datos denotan que los padres no tuvieron acceso a educación, y que, aproximadamente, un tercio del total de padres posee una escolaridad que solo les permite un bajo dominio de la lectura y de la escritura y otro tercio apenas tuvo acceso a la enseñanza primaria. Frente a ese escenario se puede decir que el Examen Vestibular Social está dando oportunidad a que muchas de esas familias, por primera vez, tengan uno de sus miembros con acceso a la enseñanza superior.

También se nota que una porción importante de los candidatos es de trabajadores, como puede verse en el Gráfico 2.

Los datos muestran que, en el año 2011, el 62,2% de los candidatos trabajaban, porcentaje que aumenta en el 2012 al 76,1% de los candidatos. Con respecto a la jornada de trabajo, los datos de los cuestionarios socioeconómicos muestran que en el año 2011, el mayor porcentaje, del 40,2%, está en la faja de 20 a 40 horas semanales, y en el año 2012, el mayor índice está en la faja de 40 horas o más de trabajo por semana, con el 28,6%.

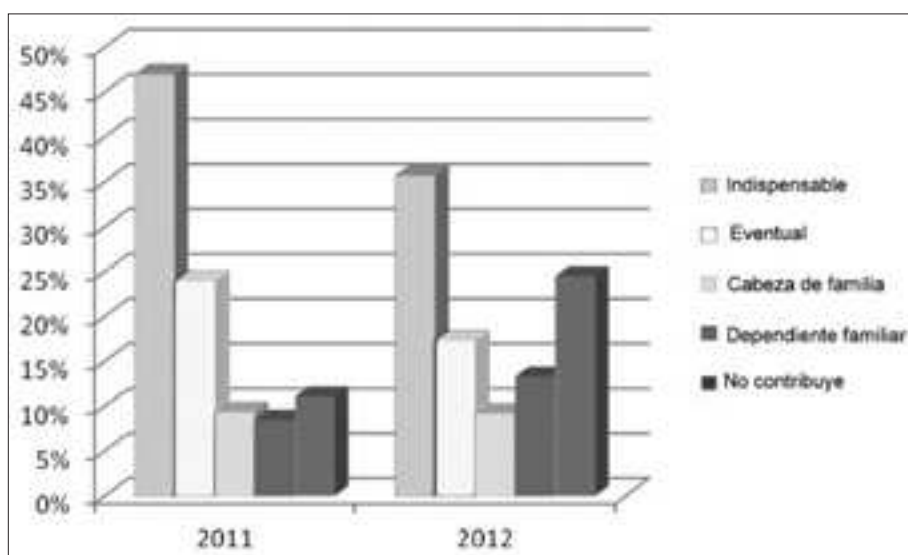
GRÁFICO 2
Aspectos socioeconómicos (trabajo)



Fuente: Cuestionario Socioeconómico.

La renta familiar de los encuestados se concentra en la faja de hasta tres salarios mínimos, en el año 2011, con el 76,9% de los encuestados, y en el año 2012, con 82,7% de los encuestados. Los datos presentados en el Gráfico 3 indican que los candidatos aprobados contribuyen significativamente para los gastos familiares.

GRÁFICO 3
Aspectos socioeconómicos (contribución para los gastos familiares)



Fuente: Cuestionario Socioeconómico.

Los datos sobre la contribución para los gastos familiares muestran que, además de los que consideran su contribución indispensable, se encuentran también los encuestados que contribuyen eventualmente para los gastos, que en el año 2011 sumaron el 23,9% de los candidatos aprobados, y en el 2012, con la disminución del índice, sumaron el 17,3% de los encuestados. Aún dentro de este ítem se observa que el índice de los encuestados que mantienen a la familia permanece casi inalterado y que hubo un crecimiento en el índice de encuestados que no aportan para los gastos familiares.

Desafíos en la consolidación del Examen Vestibular Social

Los datos preliminares sobre el perfil de los académicos del Examen Vestibular Social indican la *necesidad de estudios más profundos sobre la realidad socioeconómica* de estos individuos, con el propósito de calificar su trayectoria académica en el Curso de Formación de Profesores. Si se considera que el profesor graduado en la PUC Goiás debe estar capacitado para ejercer la actividad pedagógica, en su área de conocimiento científico, en la escuela y en los diversos espacios de la sociedad y del mundo del trabajo, lo que presupone el conocimiento de las dimensiones sociopolíticas, culturales, técnico-científicas de la realidad social y educacional, con el objetivo de trabajar de forma crítica, creadora y ética, en esa realidad, entonces, la tarea de conocer⁽⁹⁾ quiénes son, cómo viven, qué piensan y qué producen estos individuos es fundamental.

De esta manera, se hace necesaria la *reestructuración del Colegiado de las Licenciaturas* como un fórum colectivo para pensar la Política de Formación de Profesores en la PUC Goiás, de manera que las políticas de ingreso, permanencia y éxito académico estén articuladas en el campo de la formación de profesores. Crear un espacio de abundante debate y propuesta académica es la tarea que debe asumir el Colegiado en la medida que aproxima los cursos a sus áreas epistemológicas en el campo interdisciplinar.

(9) Se sugiere aquí una investigación sobre el perfil de los académicos del Examen Vestibular Social, puesto que, en el 2013/2, concluyeron los primeros grupos que ingresaron en ese programa.

La construcción y la consolidación de la *Escuela de Formación de Profesores de la PUC Goiás*, como un espacio de producción y formación en el campo de la articulación entre *Enseñanza-Investigación-Extensión* que califique la formación de profesores, puede ser un paso importante hacia el fortalecimiento de los cursos que componen las licenciaturas, así como un importante espacio para la producción del conocimiento interdisciplinar y crítico que califique el trabajo en las redes de enseñanza. El diálogo entre la universidad y los sistemas de enseñanza hace posible “tomar sus vivencias y prácticas cotidianas y, simultáneamente, permitirles la reflexión sobre la práctica educativa en las escuelas de educación básica, en el sentido de dimensionar su participación crítica” (UCG, 2004: 16) Las reflexiones provenientes de estos diálogos

[...] conducen a la necesidad de considerar, en la formación del profesor, estudios y prácticas que le permitan apropiarse de las diferentes formas de lectura e interpretación de la realidad que se convierten en objetos de estudios de diversos campos del conocimiento, particularmente de la filosofía, de la historia, de la economía, como también establecer un diálogo con varios especialistas. Basados en esos conocimientos, se deberán producir categorías de análisis que permitan la elaboración de una síntesis particular, que tenga como eje los procesos educativos, permitiendo no solo su comprensión, sino también y principalmente la intervención en la realidad (Kuenzer, 1999: 171).

Tomando como base el Proyecto de Formación de Profesores de la PUC Goiás (p. 23), se resalta la importancia de que el perfil del egresado de estos cursos provenientes del Examen Vestibular Social sea aquel que deberá:

- comprender el proceso de construcción del conocimiento, acompañar la evolución del pensamiento pedagógico-científico dentro de su área de actuación e identificar los problemas socioculturales y educacionales, proponiéndoles soluciones creativas;
- demostrar una sólida formación epistemológica y metodológica en su área específica, articulada a los saberes pedagógicos fundamentales al ejercicio de la docencia, de modo de desarrollar las capacidades de observación, el pensamiento lógico y el espíritu crítico, frente a la realidad en sus diferentes aspectos;

- adecuar las teorías, los contenidos y las metodologías a las exigencias de las diferentes fases del desarrollo humano, con el fin de atender a los diversos aspectos de la personalidad y a promover el aprendizaje en los distintos niveles y modalidades de enseñanza;
- incorporar a su actuación profesional una postura investigativa interdisciplinar, especialmente en la construcción y en el desarrollo de proyectos de investigación que hagan posible la revisión teórico-crítica de la producción existente y la construcción de nuevos conocimientos en el área específica y en el área pedagógica;
- promover el trabajo interdisciplinar en la cotidianidad de la práctica social y pedagógica, demostrando capacidad de trabajo en equipo;
- actuar en la gestión, en el planeamiento (decisión, operacionalización, acompañamiento y evaluación) de proyectos educativos, de currículos, del proceso enseñanza-aprendizaje, en las instituciones de educación básica, en sus diferentes niveles y modalidades, incluso en espacios extraescolares, desarrollando experiencias innovadoras;
- establecer relaciones entre la educación y los lenguajes multimediales, utilizando adecuadamente las TIC, de forma de promover la mediación entre los saberes científico, tecnológico, sociopolítico y pedagógico, contribuyendo para transformar las relaciones y prácticas sociales y educacionales;
- aportar a la construcción de una conciencia social y ética, que garantice el ejercicio de la ciudadanía plena a las personas excluidas, sea por la clase social, por el género, por la cultura, por la raza, por la religión o por la deficiencia física o mental;
- desarrollar una conciencia ecológica, respetar a todas las formas de vida que se interrelacionan en este planeta y sus ciclos vitales, y combatir su explotación indebida;
- manifestar una conducta ética en su actuación profesional, comprendiendo la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo de manera interdisciplinar, dentro de una perspectiva de totalidad y de respeto a la diversidad en sus múltiples matices.

Finalmente, señalamos que el desafío de mantener constantes los principios que nortearon la creación del Examen Vestibular Social, es decir, incentivar, valorar y calificar los cursos de formación de profesores

en la PUC Goiás como espacios que luchan por la calidad de la educación y asumen el compromiso con la educación en el campo del derecho humano. En este caso, como espacio de producción y socialización del conocimiento, la universidad tiene un compromiso social que se revela a través de la aclaración de la realidad, pero, sobre todo, en el campo de la formación intelectual, ética, humana y profesional. Así, hablar de Política de Acceso, Permanencia y Éxito Académico en el Examen Vestibular Social es rescatar los sentidos y significados que impulsan el hacer académico y su íntima vinculación con el conocimiento al servicio de la vida, del bien común. Este es el lugar que tienen los Cursos de Formación de Profesores de la PUC Goiás. La trayectoria y la historia de estos cursos revelan, más allá de la formación de profesionales, una identidad marcada por las luchas sociales, por el diálogo con la sociedad civil, principalmente, por el principio de que el conocimiento es históricamente producido *en la y por la* acción humana.

Bibliografía

- Brzezinski, Iria (2002). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, 4ª ed. Campinas: Papiros.
- Kuenzer, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES): Filigranas da Memória: intercâmbio de gerações, vol. XX, Nº 68, pp. 163-183.
- Teixeira, Anísio Spínola (1998). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Universidad Católica de Goiás (2004). *Diretrizes do Programa de Formação de Professores*. Goiânia: PUC Goiás.
- Universidad Católica de Goiás/Departamento de Educación (2012). *Manifesto dos Cursos de Formação de Professores da PUC Goiás em Defesa da Qualidade do Ensino e da Valorização dos Profissionais da Educação*. Goiânia: PUC Goiás.
- Universidad Católica de Goiás (2003). *Plano Estratégico de Gestão Participativo (PEGP)*. Goiânia: PUC Goiás.

¿FOMENTA EL ESTADO CHILENO LA IRRESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA?⁽¹⁾

Francisco Javier Gil⁽²⁾, Marcela Orellana y Karla Moreno
Cátedra UNESCO en Inclusión y Educación Superior,
Universidad de Santiago de Chile, Chile

1. Resumen

En este artículo se relata el camino recorrido por un creciente grupo de ciudadanos chilenos –académicos, estudiantes y funcionarios universitarios– que hemos diseñado e implementado modelos de acceso a la educación superior socialmente responsables. Lo hemos hecho en un país en que el Estado fomenta y financia la Irresponsabilidad Social Universitaria (ISU). Consecuentemente, para practicar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) las universidades han debido renunciar a parte del financiamiento estatal. Hoy se hace necesaria una mirada histórica para comprender un recorrido iniciado hace veintidós años tras haber reconocido que *el talento académico está igualmente distribuido entre ricos y pobres*. Un relato que compartimos con amigos de otros países con la esperanza de que no cometan los mismos errores que nuestro país.

2. Antecedentes

El punto de partida del siglo XXI en Chile fue auspicioso para los niños y jóvenes del país, ya que los mayores problemas que los habían aquejado durante el siglo anterior, como la desnutrición y el analfabetismo, habían sido superados. Entre 1960 y 2000⁽³⁾ Chile logró erradicar la desnutrición infantil, al pasar desde una prevalencia de 37%

(1) Este escrito contiene textos completos de otros artículos contemporáneos a este, especialmente de CNED: Fernanda Kri y cols., diciembre 2013; *Revista Mensaje*, diciembre 2013.

(2) francisco.gil@usach.cl

(3) *La Desnutrición Infantil en Chile: Políticas y Programas que Explican su Erradicación*.

a 2,9% en niños y niñas menores de seis años, incluyendo la desnutrición leve⁽⁴⁾.

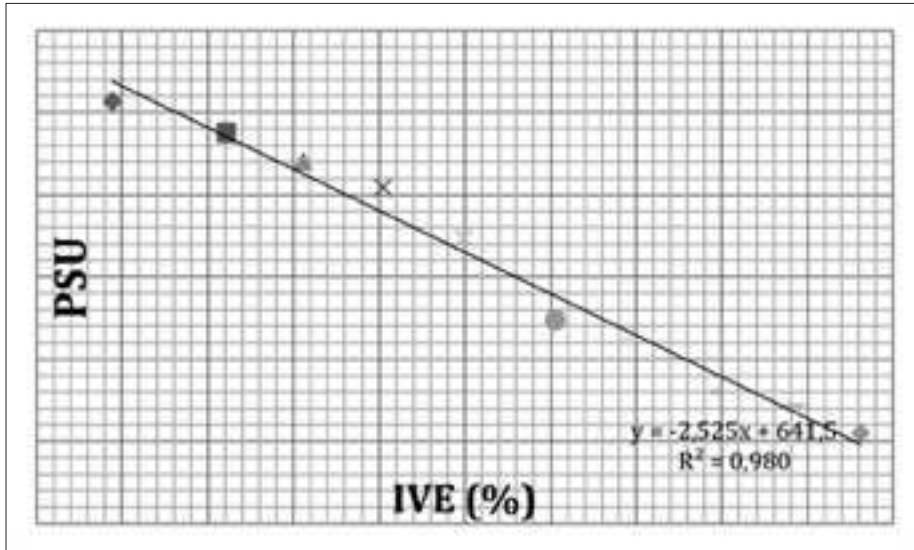
Por otra parte, la cobertura del sistema escolar en Chile ha crecido exponencialmente en los últimos cuarenta años, siendo actualmente la cobertura entre los 15 y 19 años de un 76%⁽⁵⁾. Según el INE, hace treinta años, 35 de cada 100 niños terminaban la enseñanza básica, hoy 99 de cada 100 la terminan. En 1970 asistía a educación media el 34% de los jóvenes entre 14 y 19, años mientras en la actualidad lo hace el 85%. Entre 1990 y 2001, el sistema escolar incrementó su matrícula en un 17%, lo que significó 470.000 estudiantes más. Esta expansión también se ve reflejada en la matrícula de educación superior, que ha alcanzado un crecimiento de 117.000 estudiantes en 1980 a 1.184.805 en el 2013 (SIES, 2013).

Debemos reconocer y valorar los avances logrados por las generaciones anteriores para alcanzar estos buenos resultados de cobertura. Sin embargo, nuestra generación no ha logrado avanzar en mejorar las vías de acceso a la educación superior universitaria. ¿Quiénes acceden a la educación superior chilena? La Prueba de Selección Universitaria (PSU), que rinden los postulantes al sistema de educación superior, está basada en preguntas de alternativa sobre los contenidos “oficialmente” entregados durante los cuatro años de enseñanza media. Consecuentemente, los niños y jóvenes egresados de los colegios con mayores Índices de Vulnerabilidad Educativas (IVE), en los cuales normalmente no se entregan la totalidad de los contenidos oficiales, obtienen puntajes en la PSU inferiores a sus compañeros que recibieron más contenidos. Por otra parte, existe en primer lugar un gran número de prestigiadas empresas privadas, y también organizaciones filantrópicas no gubernamentales (federaciones de estudiantes universitarias, municipios, parroquias y otras organizaciones ciudadanas), que preparan a los estudiantes para rendir la PSU. Lamentablemente, el impacto y precio de las primeras opacan los esfuerzos filantrópicos de las segundas. La suma de ambos efectos explica por qué los puntajes en la PSU (lenguaje y matemática) decrecen linealmente con la vulnerabilidad de los establecimientos de origen de los postulantes (ver Gráfico 1).

(4) Los resultados anteriores contrastan con la magnitud del problema de la desnutrición infantil en algunos países de América Latina y el Caribe, donde este problema continúa siendo un gran desafío de salud pública

(5) Centros de estudios MINEDUC.

GRÁFICO 1
Admisión a la educación superior (2011)



Fuente: Elaboración propia de la Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior.

Los resultados en la PSU que obtienen los postulantes se ponderan junto a sus puntajes en las notas de los cuatro años de enseñanza media, que en Chile usan una escala 1-7, siendo la nota mínima de aprobación el 4.0. Dado que los resultados en la PSU se entregan en una escala 150-850 puntos y las notas en una escala 1-7, estas últimas se transforman linealmente a una escala de puntajes NEM, 210-825 puntos. Las universidades son “libres” para ponderar los puntajes PSU y NEM dentro de un rango de valores acordados por el CRUCH. Más adelante se vuelve sobre la “libertad” de las universidades chilenas.

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) es el organismo técnico responsable del desarrollo y construcción de instrumentos de evaluación y medición de las capacidades y habilidades de los egresados de la enseñanza media (PSU y NEM); la aplicación de dichos instrumentos y la realización de una selección interuniversitaria a nivel nacional. A su vez, es el organismo encargado de la administración del sistema de selección a la educación superior. Este departamento depende de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, administra el proceso de selección para el ingreso a las veinticinco universidades que conforman el Consejo

de Rectores (CRUCH) y ocho universidades adscritas al proceso. El DEMRE y sus predecesoras participaron en la creación y administración de la Prueba de Aptitud Académica, y desde el 2003 es el encargado de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El CRUCH fue creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Su rol más significativo desempeñado durante más de cincuenta años ha sido el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de una Prueba de Selección Universitaria aplicada desde el año 1967 a la fecha.

Según la OCDE (2009)⁽⁶⁾, la participación de los diferentes grupos socioeconómicos varía considerablemente, existiendo una sobrerrepresentación de los grupos de mayores ingresos en las instituciones de educación superior, de manera que un 40% de las familias más ricas ocupa las vacantes del 70,2% de las universidades privadas no adscritas al CRUCH y un 53,2% de los cupos en las universidades del CRUCH. Muy por el contrario, del 20% de la población más pobre de las familias, solo el 15% estudia en universidades y mayoritariamente se concentran en centros de formación técnica (CFT).

Por otra parte, la titulación de las universidades en Chile no supera el 50%⁽⁷⁾ y la titulación oportuna no alcanza el 10%⁽⁸⁾.

En suma, el sistema de admisión a las universidades chilenas tiene sesgo por nivel socioeconómico y además es ineficiente.

3. Precedentes internacionales sobre acceso a educación superior

Desde el año 1996 los estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria con notas en el 10% superior del ranking “estudiantes Top10%” del estado de Texas (EE.UU.), ingresan automáticamente a las universidades públicas estatales; son eximidos de los resultados en las pruebas de ingreso (SAT) porque se considera que ya han demostrado su talento

(6) OCDE. *La educación superior en Chile. Acceso y equidad*, pp. 81-82.

(7) http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341266791_2599.pdf

(8) <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/536>

académico. A su vez, en el estado de California se exime de estas pruebas al Top4%. Si observamos las tasas de retención y graduación de los estudiantes Top10% y NoTop10%, veremos que en el College de la U. de Austin Texas la retención es de un 84,8% y 78,3% respectivamente; mientras que las tasas de graduación son de un 69,7% y 53,7% entre los estudiantes Top10% y NoTop10% respectivamente (The Office of Admissions, The University of Texas at Austin, 2011).

Por otra parte, el U.S. News Ranking (The Princeton Review, 2013) incluye entre los indicadores de calidad universitaria los porcentajes de estudiantes Top10% admitidos y las tasas de retención al inicio del segundo año. Por ejemplo, en Harvard University (MA), Princeton University (NJ), Yale University (CT), California Institute of Technology, Massachusetts Inst. of Technology, Stanford University, University of Pennsylvania, Columbia University (NY), University of Chicago y Duke University, más del 95% de su estudiantado es Top10% y estas instituciones muestran tasas de retención superiores al 95%. Por el contrario, las universidades en las que solo el 20% de sus estudiantes son Top10% muestran tasas de retención cercanas al 60%.

En Chile, en promedio, el año 2012 solo el 14% de los estudiantes de las carreras y universidades del CRUCH eran Top10%, lo cual podría explicar buena parte de sus bajas tasas de titulación. Esta cifra subió a un 17% en el año 2013.

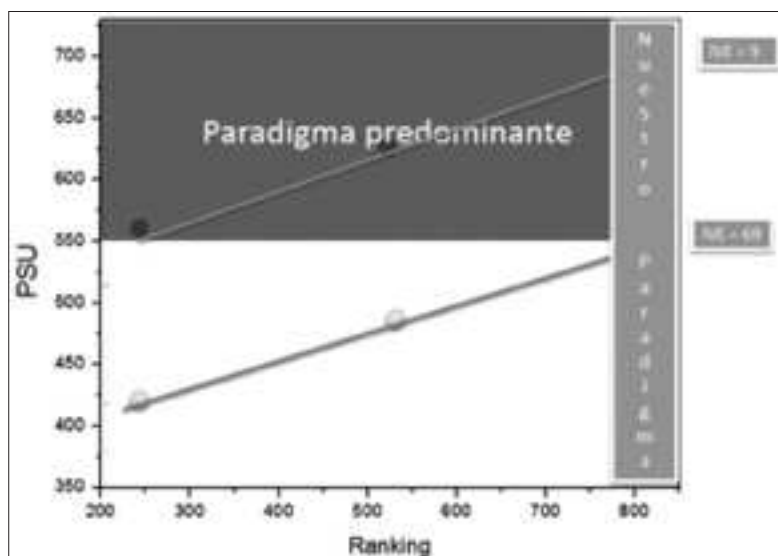
4. Definición del problema

Una mirada global nos evidencia que la educación secundaria y la terciaria chilena comparten un problema con impactos negativos a ambos lados de la frontera que las separa. Por una parte, ningún egresado de cerca del 10% de los establecimientos de educación media (340-350 de 3.200) alcanza 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria⁽⁹⁾ (PSU) y, por otra, la mitad de los postulantes seleccionados por alguna de las 33 universidades adscritas al sistema de selección que administra el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), no se titula jamás. Se evidencia entonces una cruda realidad: el sistema de

(9) Más aun, ningún egresado de alrededor de 600 establecimientos (de cerca de 3.200) fue seleccionado en los años 2012 y 2013 en alguna de las universidades del CRUCH.

selección universitario chileno admite estudiantes que nunca se titularán, al mismo tiempo que rechaza a postulantes que, aun cuando aprovecharon al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecieron en sus respectivos contextos educacionales siendo los mejores alumnos de sus cursos, no responden correctamente el mínimo de preguntas que se requieren para alcanzar ciertos puntajes en la PSU.

GRÁFICO 2
Contexto escolar según PSU y Ranking de Notas



Fuente: Elaboración propia de la Catédra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior.

Más aún, la realidad del acceso universitario se agudiza si consideramos el paradigma de mérito académico dominante en Chile, que establece que “... los mejores alumnos son aquellos que han logrado un puntaje en la PAA que los ubique dentro de los veinte mil primeros lugares de la lista de alumnos que hayan rendido dicha prueba” (art. 3 del DFL N° 4 de 1981). El Estado chileno respalda este paradigma ofreciendo anualmente un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) a las instituciones de educación superior en las que se matriculen estos “mejores alumnos”. Para captarlos, conjuntamente con los recursos que ellos traen, las universidades son presionadas a valorar la PSU por sobre la trayectoria escolar. También las ayudas estudiantiles estatales (becas y créditos) se entregan valorando solo la PSU. Esto ha generado una contradicción porque, mientras las universidades seleccionan a sus estudiantes considerándoles los puntajes

en las cuatro PSU, las NEM y recientemente el Ranking de Notas, el MINEDUC sigue otorgando el AFI y las ayudas estudiantiles⁽¹⁰⁾ valorándoles solo la PSU verbal y la PSU matemática.

Se produce una situación que nos parece grave: tanto el AFI como las ayudas estudiantiles basadas únicamente en el puntaje PSU restringen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media, pues los estudiantes comprenden que estudiar carece de sentido, especialmente quienes no tienen acceso a preparar la Prueba de Selección Universitaria, que son, mayoritariamente, los de menos ingreso. Daña también a las universidades, porque seleccionan a postulantes que egresaron con notas bajo el promedio de su colegio que tienen un mal pronóstico de retención. Al examinar el ingreso de los años 2012 y 2013, el 46% y 44% respectivamente de los estudiantes seleccionados por las universidades del CRUCH y adscritas, egresaron de la enseñanza media con notas bajo el promedio de sus respectivos colegios. Al mismo tiempo, el 47% y 50% respectivamente de los estudiantes que quedaron en lista de espera en esos mismos años, tenían notas sobre el promedio de sus colegios: Top50%. Según nuestras investigaciones, es dos-tres veces más probable que los estudiantes Top50% que quedaron en listas de espera se habrían titulado a que lo hagan los seleccionados NoTop50%.

Frente a esta situación urge incorporar algún nuevo indicador –además de las PSU y las NEM⁽¹¹⁾– que recoja información distinta acerca de la capacidad de los postulantes para acceder, progresar y finalmente titularse, de manera de subsanar los dos grandes problemas enunciados anteriormente.

Desde otra mirada al conjunto de los jóvenes estudiantes del país, cabe preguntarse si el concepto de *mejor alumno* basado en el puntaje obtenido en la PSU es el único válido en un país donde las diferencias económicas y sociales marcan el tipo de educación al que puede acceder un estudiante. De acuerdo a los datos ya mencionados, obtenidos por la Cátedra UNESCO, existen 345 liceos, de los cuales ningún alumno obtuvo 500 puntos en la PSU, típicamente liceos de Alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Sin embargo, en esos mismos liceos existen alumnos que, en su contexto de vida y de estudio, son los

(10) Con la excepción de la Beca Excelencia Académica (BEA).

(11) NEM = promedio de las notas de enseñanza media.

mejores. En todos los liceos del país donde los alumnos no alcanzan a quedar en la universidad existen alumnos que son los mejores en su contexto. El contexto pasa a ser clave para entender el comportamiento del estudiante y será el elemento que nos permitirá proponer una nueva definición del alumno con talento académico. Según el programa PENTA UC, talento académico es una competencia o potencial de habilidad muy superior por sobre el promedio (10% superior) en una o más áreas de las aptitudes humanas (por ejemplo: artes, deporte, académico), que se da en forma natural, pero necesita de un contexto de aprendizaje adecuado para crecer y manifestarse. Así entendemos que el alumno con talento académico es el mejor evaluado en su contexto. No obstante, es bueno saber que el paradigma emergente no identifica a aquellos estudiantes que aun teniendo un talento académico destacado no muestran un rendimiento académico destacado; aunque es una minoría sería un error creer que el nuevo paradigma e instrumentos asociados los identifica a todos.

¿Por qué les va mejor en la universidad a los estudiantes mejor evaluados en sus contextos?

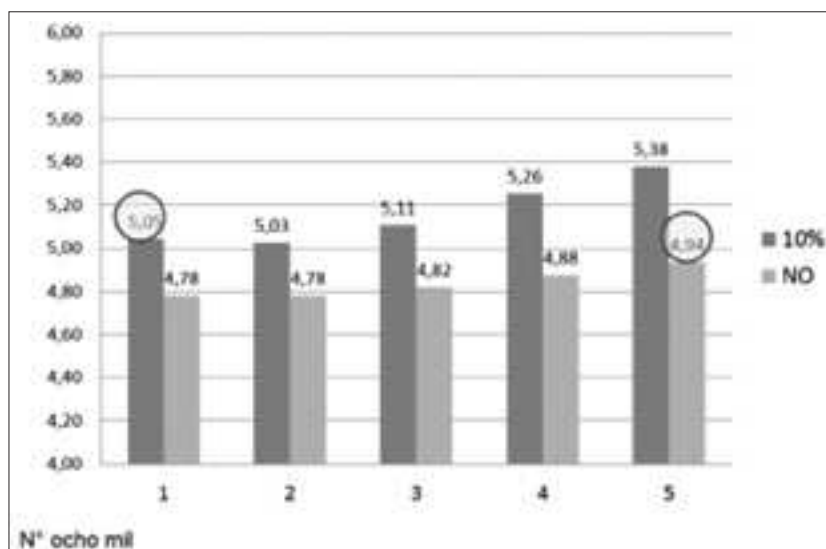
De acuerdo a estudios realizados por Sonia Bralic y Silvia Romagnoli (2000), estos alumnos tienen puntos en común: son alumnos destacados, tienen gusto por el estudio, facilidad para estudiar, leen por su propia iniciativa y pertenecen a organizaciones comunales o escolares.

De acuerdo a esta definición de alumno con talento académico como aquel que es mejor evaluado en su contexto, podemos afirmar que los talentos académicos están distribuidos por igual entre ricos y pobres. Y por lo tanto, son estos los alumnos, los mejores evaluados en su contexto de desarrollo, los que debieran acceder al sistema universitario para hacer de este país un lugar mejor para vivir.

Es esta nueva mirada la que nos lleva a proponer un nuevo paradigma de acceso universitario basado en el comportamiento escolar del alumno en su contexto. Un indicador, usado desde la época de Napoleón, es el promedio de notas de los postulantes en comparación con los promedios de los alumnos egresados de su establecimiento. Así, si consideramos el promedio de los cuatro años de enseñanza media

chilena, una nota cercana a la máxima de un establecimiento mostrará que el estudiante que la obtuvo fue uno de los que mejor aprovechó las oportunidades de aprendizaje que tuvo en su contexto educacional –familia, escuela y medio social– en los cuatro años. Mientras que una nota próxima al promedio de notas del establecimiento reflejará que el postulante tuvo una respuesta promedio. Por tanto, es la incorporación del Ranking de Notas como un indicador del talento académico del alumno lo que, a nuestro entender, podrá poner remedio a dos problemas endémicos de la educación superior chilena: la falta de equidad en el ingreso, por una parte, y la baja tasa de retención de los alumnos seleccionados, por otra.

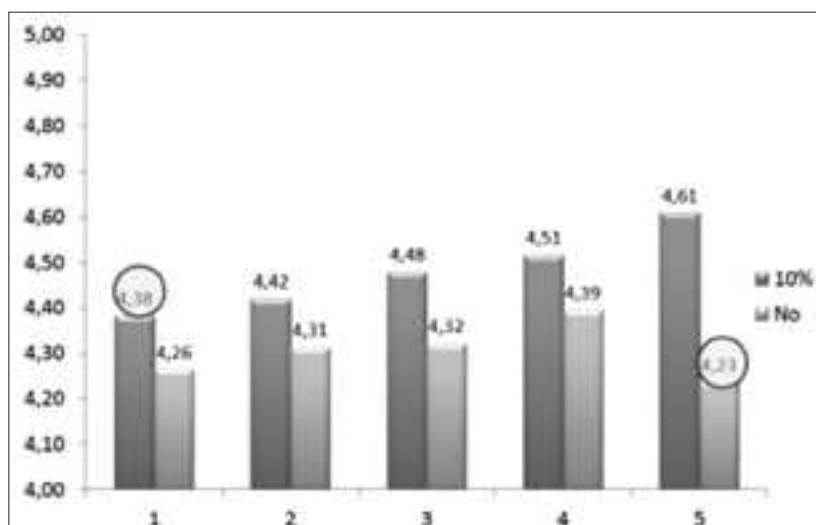
GRÁFICO 3
Promedio Ponderado Acumulado, según quintiles de ingreso del grupo familiar (2004-2010)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de la Universidad Católica de Chile.

En el Gráfico 3 se muestra el desempeño de los estudiantes en la Universidad Católica de Chile, desagregado por quintiles de ingresos, clasificado por estudiantes del 10% superior de sus establecimientos de origen, versus a los estudiantes No 10% superior, y los resultados muestran que un alumno 10% de quintil 1 tiene más altas calificaciones que los estudiantes de los quintiles 2, 3 y 4, y con una diferencia no significativa con el estudiante No 10% del quintil de más altos ingresos.

GRÁFICO 4
Promedio Ponderado Acumulado, según quintiles de ingreso del grupo familiar (2006-2010). Universidad de Santiago de Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de la Dirección de Estudios y Análisis Institucional (DEAI), Universidad de Santiago de Chile.

Asimismo, en el Gráfico 4 ocurre exactamente el mismo comportamiento de los estudiantes 10% superior de los primeros quintiles en la Universidad de Santiago de Chile, respecto al rendimiento académico de los estudiantes 10% superior versus a estudiantes del quintil más alto No 10% superior, lo que demuestra que sin importar el grupo socioeconómico del estudiante, si pertenece al grupo de alto rendimiento escolar en contexto, tendrá mejores resultados en la universidad sin excepción.

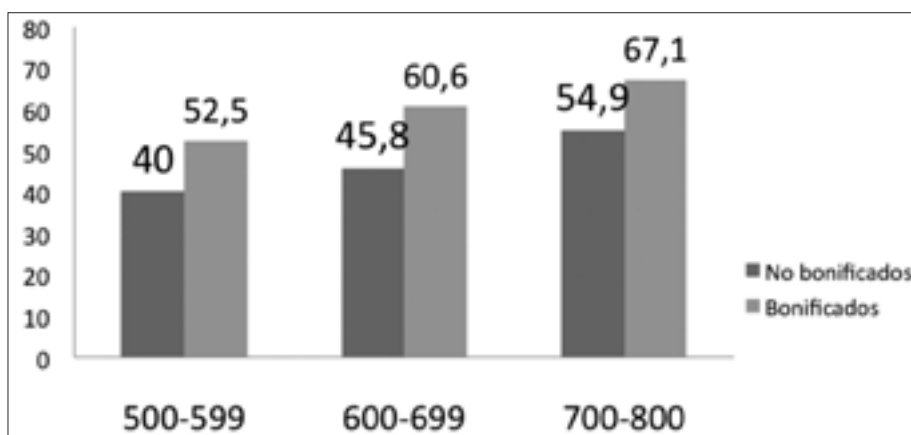
5. Historia de un proceso (interacción/acción independiente/políticas públicas: de una visión disímil, al diálogo y a la acción conjunta)

5.1. Contexto AFI: bonificación/término de bonificación

Desde la época de Napoleón (1769-1821), las grandes escuelas francesas han limitado el acceso a estudiantes Top3-5%. Esta tradición se trasladó a Chile hasta las escuelas normales (1842-1973) y las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas, con muy buenos y reconocidos resultados.

Muchos años más tarde, ya a fines del siglo XX, entre 1992 y 2004 la Universidad de Santiago de Chile recoge esta tradición, integrando también los datos del sistema de ingreso de las universidades norteamericanas con mejores índices de calidad, otorgando una bonificación equivalente al 5% del puntaje *ponderado de postulación* a los estudiantes Top15%. El año 2004, el CRUCH acordó poner fin a todas las bonificaciones, incluida esta. Sin embargo, esta experiencia permitió concluir que los 15.191 estudiantes bonificados en esos años lograron en promedio mejores rendimientos universitarios que sus pares NoTop15%⁽¹²⁾.

GRÁFICO 5
Porcentaje de asignaturas aprobadas estudiantes bonificados en la Universidad de Santiago de Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la Universidad de Santiago de Chile.

En el año 2006, el MINEDUC crea la Beca de Excelencia Académica (BEA), beca que por primera vez considera el rendimiento de los estudiantes en sus cuatros años de enseñanza media, independiente de los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria. La BEA está dirigida a estudiantes del primer al cuarto quintil de ingresos, con rendimientos del 10% de los mejores egresados de enseñanza media de su establecimiento, del mismo año en que se postula a la beca. Deben provenir de establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada.

(12) CPU (1994). “25 AÑOS, La prueba. Un proceso de selección”.

5.2. Propedéutico

Desde el año 2007, la USACH da un nuevo paso en el reconocimiento del desempeño académico del alumno en su contexto ofreciendo cupos especiales en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades a estudiantes Top5%, egresados de establecimientos en extremo vulnerables y que hayan aprobado un curso preparatorio o “Propedéutico” patrocinado por UNESCO. Este modelo ha demostrado que cuarto medio no es demasiado tarde para ofrecerles una educación de excelencia que debieron recibir durante la educación básica y media⁽¹³⁾ ⁽¹⁴⁾. Este modelo ha mostrado buenos resultados (Koljatic y Silva, s.f.; Gil y Del Canto Ramírez, 2012), lo que ha permitido que se haya expandido, con las debidas adaptaciones, a otras quince universidades: Cardenal Silva Henríquez (2009), Alberto Hurtado (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Metropolitana Ciencias de la Educación (2010), Católica del Norte, sede Coquimbo (2010) y sede Antofagasta (2013), de Tarapacá (2011), de Antofagasta (2011), Católica de Temuco (2011), de Viña del Mar (2012), de Los Lagos, sede Puerto Montt (2012), Austral, sede Coyhaique (2012), Católica de la Santísima Concepción (2013), de Valparaíso (2013), Técnica Federico Santa María (2013) y de Magallanes (2013). Hoy, la Red de Propedéuticos UNESCO ofrece 1.093 cupos. Obviamente, ninguno de los resultados de la experiencia de la bonificación ni de los propedéuticos tiene restricción de rango, pues ninguno de los estudiantes sería admitido solo con la PSU y las NEM.

El reconocimiento del talento como el alumno mejor evaluado en su contexto ha ido creciendo: el año 2011, la Facultad de Ingeniería de la UC creó el Programa Talento e Inclusión, mediante el cual son admitidos estudiantes 10% superior según el Ranking de Notas, que quedan en las listas de espera; el Programa Talento e Inclusión creció en tres años hasta 16 carreras⁽¹⁵⁾. Asimismo, la Universidad de Chile cuenta con el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPPE) desde el año 2011, que para el año 2013 generó 300 vacantes para estudiantes de establecimientos municipales, y la Universidad Diego Portales, con su

(13) M. Koljatic, M., y Silva, M. *Studies in Higher Education*. <http://www.tandfonline.com/loi/cshe20>

(14) F. J. Gil-Llambias, F. J., y Del Canto R., C. (2012). *Pensamiento Educativo*, 49, N° 2.

(15) Ingeniería, Derecho, Ingeniería Comercial, Diseño, Arquitectura, College, Psicología, Antropología, Sociología, Trabajo Social, Medicina, Odontología, Enfermería, Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición y Dietética.

Programa de Equidad, creado en el año 2012, contempla vacantes especiales para estudiantes con talento académico. Los modelos de inclusión de las universidades no sufren restricción de rango⁽¹⁶⁾, pues obviamente los beneficiados no hubieran ingresado solo con la PSU y la NEM.

5.3. La fórmula del puntaje-ranking

El puntaje-ranking fue desarrollado por académicos de distintas universidades inspirados únicamente por sus ideales de bien común y, luego de conocer en detalle sus efectos en la UCSH, fue entregado gratuitamente al CRUCH. El puntaje-ranking es simplemente un número al igual que los puntajes PSU y el puntaje NEM, y a partir de estos números se obtiene un “puntaje ponderado”. El puntaje-ranking es el resultado de una transformación lineal del promedio de las notas de los cuatro años de enseñanza media, desde una escala 4,00-7 a una escala 206-850. Esta transformación tiene dos tramos⁽¹⁷⁾ lineales: tramo (a), desde 4,00 hasta el promedio de notas del establecimiento, y tramo (b), desde el promedio del colegio hasta la nota máxima del establecimiento. En el tramo (a) el puntaje-ranking se iguala al puntaje-NEM; en el tramo (b), el puntaje-ranking se obtiene de una recta que une el promedio del puntaje-NEM y 850 puntos.

Así, el puntaje-ranking (a) es el único antecedente académico que está al alcance de todos los alumnos de la enseñanza media chilena, independiente del nivel socioeconómico, etnia y cultura donde hayan nacido; (b) crece en la medida que las notas de los postulantes se alejan del valor promedio de su establecimiento y se acerca a las notas máximas⁽¹⁸⁾, por lo que “inflar” las notas perjudicaría inevitablemente a las siguientes generaciones; (c) no fomenta cambios tácticos de colegio, porque tendrían consecuencias inciertas; (d) desincentiva la expulsión arbitraria de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y por el contrario fomenta su integración; (e) no considera la posición relativa de los estudiantes porque así lo decidimos sus autores, pues no queremos

(16) http://www.cepchile.cl/1_5386/doc/las_inexactitudes_y_discriminaciones_del_ranking.html#UolgPcRFVn8

(17) La NEM también es una transformación lineal, pero de un tramo.

(18) Por ejemplo, a una nota 6,0 le corresponden 622 puntos ranking en los colegios con promedio 5.94 y máximo 6.81; mientras que en los colegios con promedio y máximo 5.73 y 6.59 le corresponden 655 puntos ranking.

contribuir a fomentar el individualismo; (f) se calcula únicamente para los estudiantes Top50%.

6. Conclusiones

Sobre la base de la evidencia acumulada durante veintidós años por académicos universitarios y más recientemente también por estudiantes de distintas universidades del país y la ciudadanía en general, Chile vive un período de cambio de paradigma de mérito y talento académico. El país cambia desde un paradigma de mérito basado en resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas y externas a los establecimientos de educación media, hacia otro que considera el desempeño académico en contexto.

Los resultados resumidos en este trabajo prueban que el paradigma emergente mejora simultáneamente la calidad y la equidad de la educación media y superior del país. La educación media mejora porque identifica, reconoce y estimula a gran parte de los estudiantes con mayor talento académico, fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación superior mejora porque cuenta con un estudiantado con una creciente motivación, facilidad y gusto por el estudio y con mejores hábitos de lectura, lo que se refleja en los índices de retención y posteriormente titulación universitaria.

En el año 2013 se incorporó por primera vez el Ranking de Notas como una variable más al sistema de admisión a las universidades del CRUCH, lo que permitió que cuatro mil jóvenes ingresaran gracias a la incorporación de esta variable. Estos jóvenes tenían más alto rendimiento escolar en contexto y más alto índice de vulnerabilidad escolar. Según el informe del DEMRE (2013)⁽¹⁹⁾, la evaluación del variable Ranking de Notas en su primer año benefició principalmente a las mujeres y a estudiantes de menor nivel socioeconómico y de establecimientos más vulnerables. Para el año 2014, las universidades definieron aumentar el peso de la variable restándoselas a la PSU, lo que implica que el cambio de paradigma de pasar a definir a un buen estudiante solo por pruebas estandarizadas versus a reconocer el esfuerzo y el mérito de haber aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje en su contexto.

(19) DEMRE (2013). “Efecto de la incorporación del Ranking de Notas en la selección universitaria”.

El impacto producido por este proceso de cambio de paradigma es un aporte concreto a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada.

Bibliografía

- CPU (1994). “25 AÑOS, La prueba. Un proceso de selección”
- CINDA (2010). “Diagnostico y diseño de intervenciones en equidad universitaria”.
- DEMRE (2013). “Efecto de la incorporación del Ranking de Notas en la selección universitaria”.
- Fundación Equitas (2006). “Los caminos para la inclusión en la educación”. SsGil-Llambias F. J., y Del Canto C. (2012), *Pensamiento Educativo*, 49, N° 2. <http://www.uestatales.cl/cue/?q=node/3924>
- INE (2006). “Alfabetización, enfoque estadístico”.
- Koljatic, M., y Silva M. (2010). *Studies in Higher Education*. <http://www.tandfonline.com/loi/cshe20>
- Koljatic, M., y Silva, M. (2010). “Reflexiones a siete años de la implementación de la PSU”. *Estudios Públicos*, N° 120, Santiago.
- OCDE (2009). “La educación superior en Chile. Acceso y equidad”.
- SIES (2013). Informe Matrícula 2013
- Bralic, S., y Romagnoli, S. (2000). “Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos”.
- UNESCO (2008). “La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción”. París: Conferencia Mundial de Educación Superior.

TRAYECTORIA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES: UNA MIRADA DESDE PUERTO RICO

José Luis Méndez

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico

Las instituciones universitarias han sido la espina dorsal de las sociedades más avanzadas del mundo moderno en el manejo de la relación entre el poder y los saberes, la difusión y la administración del conocimiento, la renovación, la reproducción, el entendimiento y el aprovechamiento de la creación cultural. Esta institución de origen medieval, en la cual la educación adquiere su más alto nivel, se ha transformado significativamente a través de los siglos. Actualmente, la enseñanza y la investigación universitaria juegan un papel determinante en el funcionamiento de la era de la globalización, la economía informática y la sociedad del conocimiento. Las universidades modernas tienen, además, una presencia muy destacada en las luchas sociales y en la producción, la difusión y la discusión del pensamiento crítico.

De acuerdo con los historiadores Christopher Charle y Jacques Verger, la enseñanza universitaria se inició formalmente en el occidente europeo a principios del siglo XIII, específicamente entre los años 1220 y 1230, cuando se fundan casi simultáneamente las Universidades de Bolonia, París y Oxford⁽¹⁾. La universidad medieval, según estos autores, fue la heredera de la larga tradición pedagógica que nos legó la Antigüedad, así como del establecimiento en la época feudal de las escuelas monásticas y catedralicias.

La religión musulmana fue también impulsora de la alta enseñanza. Como consecuencia de ese impulso, durante el siglo XIV la mezquita de Sonkoré, construida en la ciudad africana de Tombuctú, en Malí, dio luego origen a una universidad islámica de mucho renombre, la cual hoy

(1) Charle, CH., Verger, J. (1994). *Histoires des Universités*. París: Presses Universitaires de France, p. 17.

no existe pero llegó a tener veinticinco mil estudiantes. Sin embargo, fue sobre todo en la Europa medieval donde bajo la égida institucional de la Iglesia católica y el predominio intelectual de la teología, surgió y se desarrolló con mayor fuerza el germen de lo que son hoy las universidades modernas.

En la Europa medieval nació también, en la ciudad francesa de Montpellier, la primera Escuela de Medicina de nivel universitario. Durante esa misma época los soberanos de León, Castilla, Portugal y Aragón impulsaron en la península Ibérica la fundación de Centros de Alta Enseñanza. Allí nacieron igualmente durante la época medieval las Universidades de Salamanca, Valladolid, Lisboa y Lérica⁽²⁾.

Durante el período colonial, el interés por el establecimiento de la alta enseñanza se trasladó también a América Latina, donde se instalaron centros universitarios en Santo Domingo, en México y en Lima⁽³⁾. Las primeras instituciones universitarias surgidas en el período colonial se inspiraron en los modelos de las Universidades españolas de Salamanca y Alcalá y estuvieron controladas por órdenes religiosas como los dominicos y los jesuitas, las cuales orientaron principalmente la educación hacia la teología y el derecho canónico. Antes de producirse la independencia de América Latina en el siglo XIX ya existían, de acuerdo con Charle y Verger, alrededor de una veintena de fundaciones misioneras establecidas por España dedicadas a la enseñanza universitaria⁽⁴⁾.

En América del Norte, la enseñanza universitaria nació también bajo la tutela de la teología y precedió igualmente la independencia y la fundación de los Estados Unidos. Las primeras universidades o “College” de la futura nación se crearon, sin embargo, principalmente por iniciativas locales con el propósito de formar pastores religiosos y administradores civiles para las colonias inglesas. Durante el período colonial se fundaron lo que es hoy la Universidad de Harvard, el Colegio de William and Mary, el Kings College o la futura Columbia University y la Universidad de Yale⁽⁵⁾.

(2) *Ibidem*, p. 17.

(3) *Ibidem*, p. 36.

(4) *Ibidem*.

(5) *Ibidem*.

Con una visión más modernista del mundo, e impulsada por Benjamin Franklin, se estableció en 1740 en Filadelfia la Universidad de Pensilvania, la cual fue en 1765 la institución universitaria de Estados Unidos que estableció la primera Escuela de Medicina y que en 1790 fundó la primera Escuela de Derecho⁽⁶⁾. De esa misma institución surgió también, aunque mucho después, en 1881, la primera Escuela de Negocios de la nación estadounidense (Wharton).

En Europa también, la universidad medieval se transformó significativamente ante el avance de la modernidad. Por un lado, la gestación y el surgimiento de los Estados nacionales favorecieron la creación de nuevas universidades en las que la concepción moderna del mundo desplazó progresivamente la ortodoxia religiosa de origen medieval. Por otro lado, con la caída del Antiguo Régimen como consecuencia del movimiento revolucionario francés y la expansión avasalladora de la Revolución Industrial, primero en Inglaterra y luego en toda Europa, los valores, las actitudes y los requerimientos de la modernidad se impusieron en la nueva sociedad surgida del cambio revolucionario.

Ante esta nueva realidad, los sectores conservadores europeos comenzaron a ver cada vez con mayor sospecha a las universidades, las cuales fueron concebidas por estos como lugares peligrosos y centros de difusión de ideas liberales y republicanas, en los que se promovía la agitación política. Esta percepción no carecía completamente de fundamento. En Francia en particular, la participación política de los estudiantes se hizo cada vez más visible.

Los estudiantes parisinos sobre todo se involucraron cada vez más desde el siglo XIX en movimientos sociales y políticos, formaron sociedades secretas y recurrieron esporádicamente a las barricadas para defender sus posiciones. El activismo de los estudiantes parisinos sirvió, además, de modelo a los estudiantes europeos y posteriormente a los de todo el mundo para la defensa de una universidad comprometida con las luchas políticas y sociales.

La relevancia de ese compromiso fue discutida en 1877 por Jules Michelet en su clásico libro *El estudiante*, el cual se adelanta en muchos

(6) Hutchins, A. A., con The University of Pennsylvania Archives (2004). *University of Pennsylvania*. San Francisco, CA: Arcadia Publishing, p. 7.

aspectos tanto a la percepción marcusiana del carácter revolucionario del poder estudiantil y a las reivindicaciones específicas de los estudiantes franceses de mayo de 1968, como a las propuestas del Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, Argentina, del 21 de junio de 1918⁽⁷⁾. Al igual que Marcuse, Michelet concibe a la juventud universitaria como una clase particular, cuya función especial en la historia es servir de mediadora entre los demás grupos de la sociedad y actuar como agente de renovación social⁽⁸⁾.

La percepción del estudiante como agente de cambio y renovación social está igualmente presente en el Manifiesto Liminar de la Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de América⁽⁹⁾. El Manifiesto Liminar fue publicado por primera vez el 31 de julio de 1918 en la *Gaceta Universitaria de Córdoba* y se atribuye su autoría al entonces joven estudiante Deodoro Roca.

La propuesta universitaria de los estudiantes de Córdoba abre fuego contra la universidad de su época, la cual es concebida como un fiel reflejo de una sociedad decadente agobiada por la inmovilidad senil. Además, cataloga de anacrónico el sistema universitario argentino de entonces y defiende la gratuidad de la enseñanza y el acceso a la cátedra por consenso. De acuerdo con el intelectual argentino Arturo Andrés Roig, la visión de la realidad universitaria argentina de principios del siglo XX que expresa el Manifiesto de Córdoba es producto de un largo proceso de lucha de la burguesía latinoamericana contra las antiguas estructuras derivadas del colonialismo español⁽¹⁰⁾. El entendimiento de la realidad universitaria de la época que se expone en el histórico manifiesto está determinado, según Roig, por una comprensión muy particular del Estado liberal burgués, la cual es producto de un momento de ascenso de los sectores de clase media argentina de donde provenían los estudiantes cordobeses. El Manifiesto de Córdoba expresa además, según Roig, un enfrentamiento generacional, una

(7) Michelet, J. (1972). *El estudiante*. México, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.

(8) *Ibidem*, p. 22.

(9) *Manifiesto Liminar. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba.

(10) Roig, A. A. (1998). *La universidad hacia la democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC), p. 163.

pugna entre jóvenes y viejos, un choque entre puros e impuros, entre contaminados e incontaminados⁽¹¹⁾.

Las inquietudes y aspiraciones contenidas en el Manifiesto de Córdoba coinciden, a pesar de sus importantes diferencias, con muchas de las reivindicaciones y las posiciones asumidas por los estudiantes franceses durante la rebelión estudiantil de mayo de 1968. El pensamiento contestatario del 68 tuvo sin embargo un impacto internacional mucho más contundente. Los estudiantes parisinos de aquel momento desafiaron no solo el sistema educativo y el Estado francés, también cuestionaron tanto la hegemonía política y cultural de Estados Unidos en Occidente como la ortodoxia marxista que a través de los partidos comunistas la Unión Soviética había diseminado en todo el mundo⁽¹²⁾. La nueva izquierda surgida del pensamiento contestatario que promovió en todo Occidente el poder estudiantil en la década del sesenta, se identificó además con las posiciones de la teoría crítica que la Escuela de Frankfurt había elaborado a partir de la década de 1930 y con el radicalismo sexual promovido más o menos para la misma época por Wilhem Reich y posteriormente por el movimiento situacionista⁽¹³⁾.

¿Qué sentido tienen esas posiciones para nuestras sociedades del siglo XXI, en este momento en que el capitalismo financiero y neoliberal, la industria armamentista mundial y la manipulación mediática se esfuerzan en imponer su hegemonía ideológica a las instituciones universitarias para convertirlas en auxiliares intelectuales de la economía de mercado y en guardianes incondicionales del conformismo y del orden establecido? Para responder a esta interrogante es necesario tener una idea exacta de cuál debe ser la función de las universidades en el mundo de hoy. Conocer el vínculo del pensamiento y la investigación universitaria con la economía, la política, la difusión de la información y la producción del conocimiento.

Actualmente el conocimiento y la investigación que proviene de las universidades ha sido fundamental en el éxito de áreas como la industria, la aeronáutica, las comunicaciones, la transportación marítima

(11) *Ibidem*, p. 162.

(12) Bensaïd, D., y Weber, H. (1969). *Mayo 68: Un ensayo general*. México: Ediciones ERA, p. 18.

(13) *International Situationiste et des Etudiants de Strasbourg. De la Misere en Milieu Student*. Noviembre 1967.

y terrestre, así como en prácticamente todos los saberes que se nutren del más sofisticado conocimiento científico y pedagógico. En todos estos éxitos resultantes de conocimientos técnicos y científicos óptimos y sofisticados, las instituciones universitarias más avanzadas han estado siempre, directa o indirectamente, a la vanguardia del saber y de las investigaciones más rigurosas que han abierto los caminos que llevan al aprovechamiento óptimo de la inteligencia humana por toda la sociedad. Paradójicamente, el esfuerzo llevado a cabo dentro y fuera de las universidades para entender científicamente las sociedades, contribuir al mejoramiento y a la felicidad de estas por medio del conocimiento de los procesos sociales, el estudio sistemático de las relaciones internacionales, la planificación económica y la política pública, no ha tenido resultados similares.

¿Por qué la ciencia y el conocimiento humano no han sido tan exitosos en los resultados del tratamiento de los problemas políticos, sociales y económicos? ¿A qué se debe esa falta de éxito? ¿Cómo pueden contribuir las universidades a transformar esa situación? ¿Por qué el pensamiento humano ha sido tan extraordinariamente exitoso en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y tan poco capaz de contribuir a establecer un orden social de respeto riguroso a la dignidad humana, la justicia y la moral social?

El contraste entre el portentoso avance de la ciencia y la tecnología de nuestro tiempo cuando se le compara con el atraso monstruoso de la moral social y la barbarie del comportamiento de los gobiernos y las naciones modernas no es por supuesto la responsabilidad primordial de las universidades, ni del pensamiento científico social. De lo que se trata es de un problema más amplio de moral social y de la política pública de los gobiernos y de los Estados en sus relaciones internacionales.

Ese contraste entre el portentoso avance de la ciencia y la tecnología y la escandalosa inmoralidad del comportamiento de los Estados modernos fue comentado con mucha dureza por el intelectual puertorriqueño Eugenio María de Hostos a finales del siglo XIX en su importante libro *La moral social*⁽¹⁴⁾. De acuerdo con Hostos: “Debajo de cada epidermis

(14) De Hostos, E. M. (1968). *La moral social*. Argentina: Endebe, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

social late una barbarie”⁽¹⁵⁾. La barbarie que preocupaba especialmente a Hostos era precisamente la actuación de los países más modernos y desarrollados como Estados Unidos y las naciones europeas, pues era allí donde más dramáticamente se ponía de manifiesto el contraste entre el progreso material y el subdesarrollo moral y en donde se estaba produciendo en su opinión “la vergüenza de las guerras de conquista”, la “primacía de la fuerza sobre el derecho” y el “endiosamiento de la fuerza bruta”⁽¹⁶⁾.

Eugenio María de Hostos salió de Puerto Rico durante su adolescencia para estudiar en España, donde concluyó sus estudios preuniversitarios y en cuya universidad capitalina se formó intelectualmente y recibe la influencia del positivismo comptiano y del krausismo.

Hostos fue un firme creyente del poder formativo y transformador de la educación. Por eso, a su regreso a América en el año 1869 dedicó principalmente su vida a peregrinar por todo el continente para pedir apoyo a la independencia de Cuba y Puerto Rico y a fundar instituciones educativas para ambos sexos y a todos los niveles. Su presencia y su vocación como educador se dejó sentir muy especialmente en la República Dominicana, Chile y Venezuela⁽¹⁷⁾. La visión política del mundo que Hostos expresaba se desarrolló como parte de su interacción con un grupo intelectual de latinoamericanos particularmente identificados con la modernidad y el cambio social y cuyas principales aspiraciones eran: 1) la modernización; 2) la secularización del pensamiento; 3) la búsqueda de la cohesión y la estabilidad tanto política como social; 4) el establecimiento de un orden democrático bajo la hegemonía de la “clase pensante”; 5) el logro de un desarrollo económico sostenido; 6) la adopción de una nueva lógica “científica social” en las proyecciones de cambio revolucionario y en la conducción política de las sociedades⁽¹⁸⁾.

En la época en que Hostos hizo sus estudios superiores en España, en Puerto Rico no existían aún universidades. Aunque durante los siglos XVI, XVII y XVIII el antiguo convento que los frailes dominicos fundaron en San Juan en 1523 funcionó por un tiempo como núcleo

(15) *Ibidem*, p. 18.

(16) *Ibidem*.

(17) Véase Julio César López (ed.) (1995). *Hostos: Sentido y proyección de su obra en América*. Instituto de Estudios Hostosianos, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

(18) Pedreira, A. S. (1976). *Hostos, ciudadano de América*. Río Piedras: Editorial Edil.

universitario de la Orden de Predicadores para formar eclesiásticos y religiosos y educar a seculares miembros de las primeras familias de la isla; a su salida de Puerto Rico en 1898, las autoridades coloniales españolas no dejaron establecida ninguna institución universitaria en nuestra isla⁽¹⁹⁾.

La primera institución universitaria actualmente existente en nuestro país fue la Universidad de Puerto Rico, la cual fue establecida por la administración colonial estadounidense en el año 1903⁽²⁰⁾. La Universidad de Puerto Rico de hoy fue en 1903 originalmente un Teachers College, cuya misión principal, además de formar maestros para los niveles preuniversitarios, era americanizar, promover la enseñanza y el conocimiento del idioma inglés y glorificar la cultura y las instituciones de Estados Unidos. Posteriormente, la Universidad de Puerto Rico se envolvió también en la enseñanza de las artes liberales, la literatura, la ciencia, la agricultura, los oficios mecánicos, la medicina y el derecho⁽²¹⁾. De esa ampliación surgieron posteriormente dos recintos. En 1912 se creó el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas en Mayagüez, orientado principalmente a la enseñanza de la ingeniería. En 1925 se estableció la Escuela de Medicina Tropical, de la cual surgió posteriormente el Recinto de Ciencias Médicas de hoy en el que, además de preparar doctores en medicina, se enseñan también enfermería y otras profesiones vinculadas a la salud⁽²²⁾. En 1966, la Universidad de Puerto Rico creó, además, la Administración de Colegios Regionales por medio de los cuales se expandió la enseñanza universitaria a distintas regiones de la isla, las cuales pasaron a ser luego los distintos recintos que forman actualmente lo que pasó a ser el sistema universitario de la Universidad de Puerto Rico.

Además de la universidad del Estado en Puerto Rico surgieron posteriormente varias instituciones universitarias privadas. En 1919, la Iglesia presbiteriana estableció en la ciudad de San Germán el Instituto

(19) Alegría, R. E. (1978). *El Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1955-1973, 18 años contribuyendo a fortalecer nuestra conciencia nacional*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, p. 103.

(20) Navarro Rivera, P. (2000). *Universidad de Puerto Rico: De control político a crisis permanente, 1903-1952*. Río Piedras: Ediciones Huracán, p. 17.

(21) *Ibidem*, p. 11.

(22) Arbona, G. (2007). *Memorias periplos, profesional de un arquitecto de la salud pública en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, p. 36.

Politécnico, el cual se convirtió luego en la Universidad Interamericana y cuenta actualmente con varios recintos en distintos lugares de nuestra isla en los que se ofrece una gran variedad de programas y títulos universitarios⁽²³⁾. El Colegio del Sagrado Corazón en Santurce, el cual fue fundado en 1880 como escuela primaria para mujeres, ofreció también a partir de 1936 programas universitarios. La Iglesia católica fundó además, en 1948, lo que es hoy la Pontificia Universidad Católica en la ciudad sureña de Ponce. En enero de 1941 se creó también en Río Piedras la Puerto Rico High School of Commerce, institución de la cual surgió en 1969 el Sistema Universitario Ana G. Méndez, el cual cuenta igualmente hoy con varios recintos en distintos lugares de Puerto Rico y ofrece una gran variedad de programas académicos y títulos universitarios⁽²⁴⁾.

Con el inicio de la modernización de Puerto Rico a partir de la década de 1940 surgieron poco después otras instituciones universitarias de diversa índole, las cuales se beneficiaron de la ampliación por la demanda educativa y contribuyeron de distintas maneras a suplir las necesidades profesionales y los empleos que necesitaba la nueva economía.

El nuevo Gobierno que impulsó en Puerto Rico la modernización estuvo, sin embargo, dividido en relación con la política cultural. En la Universidad de Puerto Rico, el Rector Jaime Benítez, quien asumió la dirección de esa institución en 1942, definió culturalmente a nuestro país como “una provincia de la cultura de Occidente” e impuso la doctrina que él llamó “el occidentalismo”⁽²⁵⁾.

La doctrina occidentalista dejaba atrás la función burdamente americanizante que las autoridades coloniales norteamericanas impusieron originalmente en la Universidad de Puerto Rico, pero rechazaba igualmente las aportaciones del pensamiento anticolonial de la era de la descolonización. En el plano internacional el occidentalismo tenía una gran cercanía ideológica con el pensamiento atlantista impulsado en Europa por Estados Unidos durante la posguerra.

(23) Baralt, G. A. (2004). *Recuerdos del porvenir: Historias del Sistema Universitario Ana G. Méndez*. San Juan: Sistema Universitario Ana G. Méndez, p. 42.

(24) *Ibidem*, p. 19, 83.

(25) Benítez, J. (1962). *Junto a la Torre: Jornadas de un programa universitario, 1942-1962*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, p. 69.

Para hacer frente a la oposición de los estudiantes y de los profesores independentistas, Benítez impuso también la doctrina de “la casa de estudio”, según la cual “a la universidad se va a estudiar y no a hacer política”. El occidentalismo incomodó también a un sector importante del liderato del Partido Popular, el cual pensaba que la política burdamente americanizante impuesta por Estados Unidos durante más de tres décadas en Puerto Rico, en la que se negaba inclusive la existencia de una cultura puertorriqueña, exigía un esfuerzo de política pública que ayudara a levantar la autoestima de los puertorriqueños.

Fue precisamente de ese sector con el que se identificaba la Primera Dama de Puerto Rico, la señora Inés María Mendoza de Muñoz Marín, y el Presidente de la Cámara de Representantes, Licenciado Ernesto Ramos Antonini, de donde surgió el proyecto que creó en 1955 el Instituto de Cultura Puertorriqueña, institución que, de acuerdo con su primer Director, el Dr. Ricardo Alegría, trataba de subsanar los efectos del “complejo de inferioridad creado por el colonialismo”⁽²⁶⁾.

La creación del Instituto de Cultura Puertorriqueña ayudó a rescatar del olvido y a dar a conocer la historia y la creación cultural puertorriqueña. Bajo la dirección del Dr. Alegría, el Instituto de Cultura Puertorriqueña dio también un impulso extraordinario a la artesanía, la pintura, el teatro, la arquitectura, la música y la cinematografía de nuestro país. Además, contribuyó a sacar de la cabeza de las nuevas generaciones de nuestro país la idea impulsada originalmente por el colonialismo americano producto de la ideología del Destino Manifiesto, según la cual los puertorriqueños no tenemos una cultura nacional porque somos “un reguete de gente”, cuyo único destino debe ser la asimilación a la cultura y las instituciones estadounidenses.

Las ideas del pensamiento anticolonial y muy particularmente los textos de Albert Memmi, Franz Fanon y Aime Cesaire, llegaron posteriormente aunque con retraso a nuestro país a finales de la década de 1960 y principio de los años setenta, alentados en gran medida por las luchas anticoloniales de la época, la rebelión estudiantil de mayo de 1968 en París y la importante movilización de nuestra juventud universitaria en contra de la guerra de los Estados Unidos en Vietnam y del servicio militar obligatorio.

(26) Alegría, R. E., op. cit., p. 9.

En las últimas décadas, el “complejo de inferioridad” denunciado por el Dr. Alegría dejó de tener el mismo peso y la cultura puertorriqueña se deja sentir ahora en el mundo principalmente en áreas como la música, la creación intelectual o artística y los deportes. Desafortunadamente, en el plano internacional Puerto Rico sigue en muchos aspectos aislado porque no forma parte como país de las instituciones internacionales como la ONU y la UNESCO. Tampoco tiene representación plena en el Congreso de Estados Unidos, ni participa de los procesos electorales en los que se escogen los funcionarios de ese país que nos gobiernan.

En otras palabras, los puertorriqueños estamos en una especie de limbo existencial y político que nos mantiene a mitad de camino entre la descolonización y el autogobierno. Por esa razón, Puerto Rico no sabe en este momento hacia dónde debe dirigirse, ya que el país carece actualmente de los consensos mínimos que toda sociedad necesita para poder funcionar adecuadamente. En esa situación, ¿cuál puede ser la función social de nuestras universidades? ¿En qué medida nuestra vinculación con la UNESCO a través de cátedras universitarias, la participación en congresos y encuentros regionales y el intercambio de ideas y conocimientos, puede ayudarnos a insertarnos mejor en el mundo en que nos ha tocado vivir?

El reto que la situación actual de nuestro país le plantea a las universidades es inmenso. Además de tener que contribuir a difundir el conocimiento universal, a promover la investigación y a producir los cuadros intelectuales, políticos, económicos y profesionales que Puerto Rico necesita para su funcionamiento, la universidad puertorriqueña tiene que involucrarse cada vez más en la tarea de contribuir a establecer un diálogo serio entre los diversos sectores de nuestra sociedad que actualmente son incapaces de comunicarse y de llegar a acuerdos como consecuencia del carácter tribalista e irracional de nuestra cultura política. La comunidad universitaria puertorriqueña debe igualmente activarse para ayudar a rescatar a nuestro país de la aplastante influencia oscurantista que ejercen en Puerto Rico en este momento los sectores más retrógrados, provinciales y militaristas de la ultraderecha fundamentalista estadounidense, los cuales han logrado aislar intelectualmente a muchos puertorriqueños del resto del mundo y hacerlos insensibles e impenetrables a las ideas y a las posiciones más avanzadas que actualmente se discuten en nuestro planeta.

Para ese propósito, el vínculo de las universidades puertorriqueñas con la UNESCO, a través de las Cátedras de Educación para la Paz y de Educación Superior de la UPR y de la Cátedra Regional Itinerante sobre problemas de habitabilidad en las ciudades hispanoamericanas de la Universidad Interamericana, puede ser de gran ayuda. En primer lugar, porque nos permite insertarnos en los temas mundiales de la educación, la ciencia y la cultura, en cuya discusión internacional estamos excluidos en tanto que país como consecuencia de nuestra relación de subordinación política. En segundo lugar, porque nos ayuda a vincularnos como puertorriqueños con los países de nuestra región caribeña y latinoamericana con los cuales estamos unidos por la historia y la cultura, pero separados por nuestra carencia de soberanía política. En tercer lugar, porque nuestra vinculación con las complejidades de temas como la educación superior a nivel mundial o regional o la cultura de paz a nivel general, nos brinda un importante marco de referencia para contribuir mejor como universitarios a resolver o mejorar los problemas que actualmente confronta nuestra sociedad.

Para la Cátedra UNESCO-Universidad de Puerto Rico de Educación para la Paz, la cual fue creada en 1996 por iniciativa y encomienda del Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, el vínculo con la organización internacional a la que estamos conectados ha conllevado también un compromiso muy serio con la promoción en nuestro país de los seis propósitos establecidos por la ONU en el Año Internacional de la Cultura de Paz para ayudar a transformar la cultura de guerra y de violencia en que vivimos en una cultura de paz⁽²⁷⁾. Para hacer valer ese compromiso de promover el respeto a todas las vidas, el rechazo a la violencia, la liberación de la generosidad, la necesidad de escuchar para comprendernos, la preservación del planeta y la reinención de la solidaridad, establecimos en el año 2000 la Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz, en la cual invitamos a nuestra sociedad a repensar su lugar en el mundo, redefinir el sentido y el alcance de su realidad política y de su relación con Estados Unidos y reestructurar el sentimiento de solidaridad que debe caracterizarnos como sociedad humana para poder sentar sobre bases más sólidas nuestro proyecto de vida como pueblo⁽²⁸⁾.

(27) UNESCO, *Manifiesto para una Cultura de Paz y No Violencia*, 2000. Año Internacional de la Cultura de Paz.

(28) Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz. UNESCO-Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: EL ROL Y ALCANCE DE LAS CÁTEDRAS UNESCO EN LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Jochen Hönow

Especialista de Programa IESALC-UNESCO

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

En el año 1992 la UNESCO introdujo el Programa UNITWIN (“University Twinning and Networking”), que constituye un instrumento para el desarrollo de las competencias de las instituciones de educación superior e investigación mediante el intercambio y el aprovechamiento compartido de sus experiencias. Este programa se caracteriza por la creación de Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN en áreas prioritarias para la UNESCO (por ejemplo, educación, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, cultura y comunicación) y cuenta hoy día con 650 Cátedras y 50 Redes UNITWIN en más de 120 países del mundo.

Las cátedras y redes son en su mayoría interdisciplinarias y el programa como tal abarca la formación, la investigación y el intercambio académico y brinda un marco para compartir información, estudios y conocimientos de alto nivel en las esferas de competencias de la UNESCO. En la región de América Latina y el Caribe (ALC), conformada por 33 países miembros de la UNESCO, se localizan 115 Cátedras distribuidas en cuatro subregiones:

Subregión	Número de Cátedras UNESCO
México	19
Centroamérica	4
Caribe	18
Sudamérica	71
Estado Libre Asociado de Puerto Rico	3
TOTAL	115

Fuente: Listado de Cátedras UNESCO establecidas al 25.02.2015.

Además se localizan siete Redes UNITWIN distribuidas en tres países:

Sede principal de la Red	Número de Red UNITWIN
Argentina	2
Brasil	3
Colombia	2
TOTAL	7

Fuente: Listado de Cátedras UNESCO establecidas al 25.02.2015.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) siempre ha canalizado sus políticas y acciones en esfuerzos e iniciativas que propicien procesos de integración a favor de una educación superior pertinente y de calidad para todos como base de un desarrollo humano sostenible para la región. Desde el año 2012 el IESALC concentra sus esfuerzos y actividades en el ámbito de la internacionalización de la educación superior y en la producción y gestión del conocimiento; dos áreas principales y estratégicas, que corresponden con el programa de la UNESCO de apoyo a la educación superior para el período 2014-2017⁽¹⁾.

En el año 2013, la 37^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO dio prioridad a esa temática destacando que el IESALC velará en particular por servir de plataforma regional para la promoción de la cooperación interuniversitaria y la colaboración entre instituciones de la educación superior, en particular facilitando la participación activa de las Cátedras UNESCO de educación superior en la región y la colaboración intelectual entre ellas y creando un entorno propicio para la creación de nuevas cátedras sobre temas vinculados a las cuestiones más acuciantes relativas a la educación superior en ALC.

Las Cátedras UNESCO son instrumentos estratégicos para el IESALC, que expanden y fomentan los procesos de cooperación e integración académica, y ponen en práctica los principios y recomendaciones

(1) Este documento “37 C/5 Programa y Presupuesto Aprobados 2014-2017” se ha preparado en el contexto de una nueva Estrategia a Plazo Medio de ocho años (2014-2021) y un programa y presupuesto cuatrienal (2014-2017), tal y como decidió la Conferencia General en 2011. Por consiguiente, dichos documentos brindan a los Estados Miembros la oportunidad de definir una visión estratégica común de la UNESCO y su contribución a la nueva agenda para el desarrollo después de 2015.

de las conferencias convocadas por UNESCO. Para fortalecer su desarrollo y ejecución, facilitar el intercambio de experiencias, resultados y publicaciones y evaluar sus repercusiones, el IESALC lanzó en 2013 un nuevo proyecto relacionado con las cátedras de la educación superior en ALC. Así, a través de encuentros regionales, seminarios y conferencias internacionales, el IESALC recupera la plena vigencia de un instrumento académico mundialmente legitimado y crea una red viable y solidaria de cátedras en educación superior. Red que contribuye a mejorar el conocimiento mutuo, con especial atención en las tendencias y retos de la educación superior como punto de partida para los procesos de políticas públicas en educación superior y otras áreas de prioridad en el marco del seguimiento de las Conferencias Regionales y Mundiales.

El primer Encuentro Regional de las Cátedras UNESCO en Educación Superior se realizó en octubre de 2013 en Quito (Ecuador), marcando la consolidación de los trabajos realizados hasta ese momento y el comienzo de nuevas actividades compartidas de las Cátedras UNESCO de la ALC en estrecha colaboración con el IESALC. Así, el IESALC, en consonancia con su programa institucional, considera pertinente conformar este grupo de Cátedras de Educación Superior en América Latina y el Caribe, capaz de representar un espacio para la investigación, para la capacitación y para el desarrollo de los programas de educación superior y de influencia en los procesos de políticas públicas en la región. En Quito los participantes definieron un primer plan de acción, que contempló, entre otros propósitos, la Conferencia Internacional de Cátedras UNESCO en Educación Superior sobre un tema de importancia regional e interés común: “La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe”.

El tema de la responsabilidad social de las instituciones de la educación superior no es nuevo. En una era de globalización y de grandes transformaciones, el rol y alcance de las Cátedras UNESCO se amplía para apoyar la gestión del cambio e inducir que la educación superior sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos. El nuevo papel de las instituciones de educación superior como contribuyentes al desarrollo social ha sido caracterizado como una tercera misión. Esta

función se suma a las funciones tradicionales de las universidades como instituciones formadoras y de investigación.

Es más apremiante que nunca satisfacer la necesidad y la demanda de cohesión social y de diálogo intercultural. Entre los desafíos a los que se enfrentan todas las sociedades, la Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO aborda las repercusiones éticas del progreso científico y la tecnología, la presión demográfica, la urbanización acelerada, la mayor demanda de justicia y cohesión sociales, el papel de los jóvenes como agentes de cambio, las nuevas formas de comunicación y la participación de los ciudadanos en la consolidación de la democracia. Apoyar el desarrollo social inclusivo, fomentar el diálogo, producir y gestionar conocimiento constituyen objetivos prioritarios para el grupo de Cátedras UNESCO en Educación Superior en América Latina y el Caribe.

En tal sentido, el IESALC y su trabajo con las Cátedras UNESCO se alinea estrechamente a la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), que desde hace siete años pone énfasis en los valores sociales y humanos de la educación superior y sobreentiende que es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. En América Latina y el Caribe son las instituciones de la educación superior en particular las que tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues esta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones globales, regionales y también locales.

De la misma forma, como las Cátedras UNESCO contribuyeron de manera decisiva a la agenda de debates sobre la educación superior en el contexto de la CRES 2008 en Cartagena (Colombia), las 115 Cátedras UNESCO actuales en América Latina y el Caribe contribuyen a los debates, construcción de conceptos y la formulación de políticas públicas de la educación superior. Las publicaciones, los encuentros regionales de las Cátedras de Educación Superior y la Conferencia “La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe”, celebrada en marzo 2014 en Puerto Rico, son testimonios y frutos de una excelente y fluida colaboración entre las instituciones de la educación superior, las Cátedras UNESCO y el IESALC.

Estos encuentros regionales de cátedras fortalecen la visibilidad e impacto del trabajo programático en conjunto y complace al IESALC ser partícipes en la creación de nuevas Cátedras UNESCO en la región como espacio de apertura para la internacionalización de las buenas prácticas de las instituciones de la educación involucradas. Con la idea de que crezca el número de cátedras relacionadas con la Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 y al trabajo programático-político del IESALC, el III Encuentro de Cátedras UNESCO en Educación Superior involucrará nuevas instituciones y cátedras de la región. Tomando en cuenta la doble función de las cátedras en calidad de espacios de reflexión y “creadores” de puentes entre los círculos académicos, la sociedad civil, comunidades locales, investigación y formulación de políticas, el encuentro 2015 organizado por el IESALC y realizado en Guadalajara (México), con el invaluable apoyo de la Universidad de Guadalajara, lleva por título: “Producción y gestión del conocimiento: El rol y alcance de las Cátedras UNESCO en la cooperación interuniversitaria en América Latina y el Caribe”.

**Observatorio Regional de Responsabilidad Social
para América Latina y el Caribe**
**EL MUNDO ENTERO SE OPACA CUANDO SE NOS
CIERRAN LOS OJOS**

Nicolás Gómez Dávila

Señoras y señores, buenos días. Muchas gracias por esta invitación a participar de este encuentro y sobre todo felicito a los organizadores por haber orientado toda esta reunión a partir del concepto de responsabilidad social. Término y tema por lo demás muy divergente por decir lo menos. El ORSALC (Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe) 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 tres 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.

En este orden de ideas hacemos eco de las palabras del Profesor Paulo Freire: “Crítico la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; crítico el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también con ellos; crítico un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la

liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la ‘superioridad’ de su saber académico a las ‘masas incultas’”(1).

Antecedentes

1. La **Responsabilidad Social (RS)** se entiende 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 acción 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 para lograr un desarrollo humano para todos sin exclusión de ninguno. También se acepta el carácter único e irrepetible de la persona humana y su dignidad como fundamento de cualquier acción. Por todo esto, una responsabilidad social real y verdadera es heredera de un claro concepto de persona⁽²⁾. Toda responsabilidad social se interesa cada vez más por el hombre, al punto que es importante que establezcamos y fomentemos un conocimiento que se esfuerce por el servicio, la dignidad y el fin del hombre como persona, incentivando su crecimiento en todos los órdenes. Aquí radica precisamente el último fin de toda responsabilidad social.

(1) Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

(2) Con respecto al concepto de persona, el Observatorio ha hecho una alianza académica con la Asociación Iberoamericana de Personalismo, a fin de dotar de contenido este concepto de persona que es tan rico en literatura y tan analizado por muchas manifestaciones del pensamiento contemporáneo y de muy diversas maneras y posiciones. Digamos que el concepto persona adquiere en el siglo XX en general y en su segunda mitad en particular un inusitado despliegue conceptual y práctico que llega a nuestros días en diversas formas de personalismo, psicologismo y otras disciplinas que ven en dicho concepto una profunda riqueza de significado. De igual forma, en muchos ambientes universitarios este concepto ha ganado mucha aceptación y está vinculado a corrientes y posiciones religiosas, pero también a posiciones ajenas a la misma. Sobre sendas referencias bibliográficas resaltamos: Burgos, Juan Manuel; Cañas, José Luis; Riego, Inés.

2. La llamada **Responsabilidad Social Empresarial (RSE)** puede definirse como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, generalmente con el objetivo de mejorar su situación competitiva, valorativa y su valor añadido. La **RSE** pretende buscar la excelencia en el seno de la empresa, atendiendo con especial atención a las personas y sus condiciones de trabajo, así como a la calidad de sus procesos productivos. Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la **RSE** es el conjunto de acciones que toman en consideración las empresas para que sus actividades tengan repercusiones positivas sobre la sociedad y que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores. La **RSE** es una iniciativa de carácter voluntario⁽³⁾ pero que en los últimos años está comprometiendo la realidad más profunda de las empresas, al punto que muchas lo han convertido en política empresarial de gestión y rendición de cuentas. La RSE no es un algo con función adjetiva, sino sustantiva

3. 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⁽⁴⁾.

(3) *Guía de recursos sobre responsabilidad social de la empresa (RSE)*. Organización Internacional del Trabajo [22-11-2007].

(4) Morin, Edgar. “Estamos en un Titanic”. http://www.iadb.org/etica/Documentos/dc_mor_estam.doc

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

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⁽⁵⁾. 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 a la filosofía pero tan polisémicas y difusas en cuanto a interpretaciones. En este sentido, desde este Observatorio, que tengo el reto de coordinar, hemos querido proponer un espacio abierto para definir y delimitar el tema de la responsabilidad, llámese esta personal o 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, pero precisamente por ser humanos estamos llamados y obligados a deberes hacia nosotros y hacia los otros seres humanos⁽⁶⁾. 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. Proliferan discursos sobre los derechos y sobreabundan interpretaciones. Sin embargo, sobre

(5) Ver Declaración ORSALC de Asunción 2014. www.iesalc.unesco.org.ve

(6) Blindé, Jérôme (2006). “¿Hacia dónde se dirigen los valores?”. *Coloquios del siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

el deber tenemos un discurso poco menos que elaborado, quizá más incipiente. Desde el siglo XVIII, de la mano de las revoluciones inglesa, americana y francesa, hablamos de derechos del hombre y del ciudadano. Las Constituciones modernas están prioritariamente llenas de derechos y pocas de deberes⁽⁷⁾. En todas partes se habla de derecho, derecho de gentes, de individuo, internacional, nacional, derechos de minorías, incluso llegamos hablar de derechos de animales, cuando irónicamente otras personas no tienen incluso derecho a vivir. En cambio, no hablamos con el mismo ahínco del deber de gentes o el deber internacional o los deberes nacionales o los deberes de las minorías. El discurso de los deberes humanos parece más dúctil, incluso más efímero, y mientras el reino de los derechos es más imperativo e impositivo, el de los deberes es superficial y poco coercitivo; con el reino de los deberes olvidamos aquella máxima latina que sentenciaba *ID FACERE LAUS EST, QUOD DECET, NON QUOD LICET*: lo loable está en hacer lo que se debe, no lo que se puede; dicho en forma coloquial, *AGE QUOD AGIS*: lo que haces hazlo bien.

Todo esto porque en la actualidad, muchos pretenden pensar que no deben nada a nadie, sino es a sí mismos. Piensan que solo son titulares de derechos y con frecuencia les cuesta madurar en su responsabilidad respecto al desarrollo integral propio y ajeno y, por lo tanto, a sus propias responsabilidades. En este sentido, la exacerbación de los derechos abre aún más la brecha entre ricos y pobres y dicha brecha no solo es una brecha regional sino mundial. Vivimos la sentencia y las noticias diarias nos ratifican que el rico en la sociedad de hoy tiene codicia de pobre y que además la consecuencia directa de esa codicia da como resultado que en muchos lugares del planeta coexisten tranquilamente muchas casas sin gente y muchas gentes sin casa. La exacerbación de los derechos conduce al olvido de los deberes, los deberes son responsabilidades⁽⁸⁾.

Esta inversión humana del en-sí y del para-sí del “cada cual para sí mismo” en un yo ético, en la prioridad del para-otro, esta sustitución del para-sí al para el otro es el tema de la responsabilidad. Responder es una elección respecto de otro hombre –y dicho responder es irrecusable e intransferible–, esta inversión radical del para-sí en para-otro se produce

(7) Ver Declaración ORSALC de Asunción 2014. www.iesalc.unesco.org.ve

(8) Blindé, Jérôme (2006). “¿Hacia dónde se dirigen los valores?”. *Coloquios del siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

en lo que llamamos encuentro con el rostro del otro. El rostro del otro se soporta en su aparecer, me invoca y me ordena desde el fondo de su desnudez indefensa, de su miseria y de su mortalidad. En la relación personal del yo con otro, el “acontecimiento” ético –caridad y misericordia, generosidad y obediencia– conduce más allá o eleva por encima del ser. Responder es obligarse por el otro⁽⁹⁾.

Pero desafortunadamente presenciamos que en las sociedades opulentas la abundancia de derechos en todos los sentidos y en todos los órdenes conduce al olvido de los deberes. La opulencia y la avaricia hacen que no solo unos pocos sean depositarios de muchos derechos, sino que también esa opulencia y avaricia se ha vendido como una visión resbaladiza y egoísta de la felicidad, llevándonos al hecho que nos olvidemos por completo de las obligaciones que tenemos. Todos queremos vivir como ricos y hemos olvidado que PARVO VIVITUR BENE: que se vive bien con poco; por eso mismo que no nos pase lo de aquel, quien en los refraneros populares decían: es tan pobre tan pobre que solo tiene “plata”.

Queremos vivir socialmente con muchos derechos pero tenemos pocos deberes. Defendemos con ímpetu y soberbia nuestros derechos pero somos laxos y blandos con nuestros deberes. Pensamos erróneamente que los derechos son unipersonales y atribuimos contradictoriamente colectividad infundada a los deberes; es decir, tengo naturalmente muchos derechos pero respondo sobre mis deberes si y solo si los otros también responden por los suyos. En muchos discursos desde la famosa promulgación ilustrada de derechos se habla extensamente de derechos y pocamente de deberes. Sin embargo, derechos y deberes se hacen y coexisten entre sí, ya que no existen derechos sin deberes, ni deberes sin derechos. Los deberes delimitan los derechos porque remiten a un marco antropológico y ético en cuya verdad se insertan también los derechos y así dejan de ser arbitrarios y de pronto abigarrados. Los deberes refuerzan los derechos, dimensionan y configuran realmente el espacio ético y político de la persona y favorecen la creación de un tejido social sano y realmente democrático. Cuando los derechos son vistos a la luz de la relación necesaria con los deberes, tanto unos como otros terminan convirtiéndose en un compromiso al servicio del bien de la mayoría⁽¹⁰⁾.

(9) Levinas, Emmanuel (1991). *Entre nous, Essais sur le penser-a-l'autre*. París: Editions Bernard Grasset.

(10) Cortina, Adela (1998). *Ética de la empresa*. Valladolid: Editorial Trotta. Cortina, A., y Martínez, E. (2008). *Ética*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Por eso, el ORSALC fue concebido a través de la convicción de que la responsabilidad social no es patrimonio de nadie y que además todos tenemos un rol importantísimo en lo que se refiere a la creación y transmisión del conocimiento, entendiendo todo en el marco de los deberes y derechos humanos. La producción y transmisión de conocimiento ya no es un patrimonio exclusivo de las universidades, es un derecho de todos pero también un deber de todos. La llamada sociedad del conocimiento es una sociedad de agentes cambiantes interconectados donde cada uno de ellos aporta y en donde todos tienen deberes y derechos. En la nueva sociedad del conocimiento, la información es inmediata, instantánea, pero también fugaz, por eso mismo en muchas escuelas no dan información, sino solo método⁽¹¹⁾. Vivimos gracias al INTERNET la revolución más grande del conocimiento. Para muchos, el que sabe más, hoy en día no es el que tiene mucha información, sino el que tiene muchos mecanismos para hacer efectiva dicha información. Por eso mismo, en el ORSALC nos hemos valido de la virtualidad como herramienta básica para recoger información y para dar a través de nuestros consultores, expertos en el tema, conceptos que permitan profundizar nuestra reflexión.

Acciones estratégicas acerca de la RSU

Después de reconocer que no solo se trata de reformar a las malas políticas, sino también a los malos conocimientos y epistemologías, que la universidad contribuye en producir y transmitir y que inducen estas malas políticas, cada universidad podrá empezar a elaborar su propio diagnóstico y reforma. La RSU exige, desde una visión abierta, holística, transversal e interdisciplinaria (o transdisciplinaria si es posible), que se articulen las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social con principios éticos y de desarrollo social equitativo y sustentable, para la producción y transmisión de saberes socialmente responsables y la formación de líderes igualmente responsables.

Para precisar orientaciones estratégicas generales de responsabilización social universitaria, es provechoso enfocar cuatro líneas de acción institucional:

1. En lo que concierne a la **gestión académico-administrativa** de la universidad, la meta es orientarla hacia la transformación de

(11) Serres, Michel (1994). *Atlas*. París: Editions Julliard.

la universidad en un pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella un modelo de desarrollo sustentable (política de protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de los desechos, etc.). Hacer de la universidad una **comunidad socialmente ejemplar** es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende **en** la universidad su carrera, pero también aprende **de** la universidad los hábitos y valores ciudadanos. Más que los cursos de ética, que no pasan de ser “cosméticos” y cuyo impacto actitudinal es discutible, es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes lo que forma a las personas en valores⁽¹²⁾. Lo ético es una dimensión de los saberes, implícita en ellos, que no se debe estudiar como exógena a ellos, como si de una trastienda se tratara. Ahora bien, la idea de poner cursos de ética aparte de los saberes, la separación de lo técnico y lo ético, forma parte de una epistemología que hay que denunciar e impugnar.

2. En lo que concierne a la **docencia**, la meta es de capacitar a los docentes en el enfoque de la RSU y promover en las especialidades el **aprendizaje basado en proyectos y en resolución de problemas** de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. Aquí se trata de ser creativos y de imaginar (no solo a través de prácticas profesionales sociales, sino también en los cursos teóricos de cada carrera) cómo el estudiante puede aprender lo que tiene que aprender haciendo cosas socialmente útiles y formándose como ciudadano informado y responsable. Es decir, desarrollo a partir del currículo de competencias solidarias, relacionales y subsidiarias. Esto fomentará la creación de talleres de aprendizaje en las facultades, mayor articulación entre las disciplinas (por la necesidad de enfoques multi, inter y transdisciplinarios para tratar los problemas sociales), y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social.
3. En lo que concierne a la **investigación**, la meta es de promover la **investigación para el desarrollo e innovación**, bajo todas

(12) Ver Declaración ORSALC de Asunción 2014. www.iesalc.unesco.org.ve

las formas posibles. Por ejemplo, una estrategia posible es que la universidad establezca **convenios de cooperación solidaria** con distritos urbano-marginales o rurales e invite a los departamentos de las diversas carreras a desarrollar investigaciones interdisciplinarias aplicadas con dichas localidades. Así, investigadores y docentes se encuentran trabajando sobre la misma problemática en el mismo lugar desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de saberes, y la interdisciplinaria deja por fin de ser el “elefante blanco” del cual todos hablan pero que nunca nadie ha podido domar y montar. Creación de grupos de estudio sobre vulnerabilidad económica, científica y cultural, educativa de las comunidades donde la universidad marca territorio.

4. En lo que concierne a la **proyección social y extensión**, la meta es de trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Dejando atrás la marginalización institucional de estas iniciativas voluntarias humanitarias, por la debilidad de su vínculo con la formación profesional y la didáctica universitaria, la idea es de lograr una integración de la proyección social en el corazón de la institución, gracias a un órgano de dirección académica de RSU que gestione las iniciativas estudiantiles y docentes, y pueda controlar su calidad. Inútil de precisar que tal unión estrecha entre proyección social, docencia e investigación resultará sin duda en el aumento significativo del **voluntariado estudiantil universitario**, entendido este como una acción social cooperativa estudiantil con valor académico, puesto que el alumnado habrá podido aprovechar de un aprendizaje basado en proyectos durante su formación. La idea de que hay que dar a cambio de nada, instalada en muchas ideas de voluntariado, espanta más gente de la que atrae. Ganar-ganar ha de ser la estrategia. Por ejemplo, ¿por qué no ha de tener créditos académicos el servicio comunitario? Sobre todo si queremos vincular ese servicio con la docencia y la investigación, todas las actividades integradas; es decir, empezar a hacer realidad la utopía que debe manejar nuestra acción en la universidad.

Las posibilidades de integración entre las iniciativas de enseñanza, investigación y proyección social coordinadas e integradas por la gestión académico-administrativa de la universidad, son casi infinitas, por eso mismo deben evitar el activismo desarticulado y orientarse a políticas institucionales concretas; solo conviene brindar el apoyo institucional adecuado a las personas creativas de cada claustro universitario, y cuidar del retorno permanente de las acciones sociales emprendidas hacia el mejoramiento de la formación académica y profesional de la comunidad universitaria, única medida que garantiza la continuidad a largo plazo de la dinámica de Responsabilidad Social Universitaria.

Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC)

1. Justificación

El crecimiento del sistema de educación superior en América Latina y la incorporación de nuevas tendencias en esta área, las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, así como los frecuentes conflictos que surgen entre las instituciones universitarias y diferentes expresiones sociales, en particular con los representantes del Estado y más específicamente con el Poder Ejecutivo, hace necesaria la creación de observatorios que puedan hacerle seguimiento a estas distintas situaciones. En estas condiciones resulta necesario hacer conocer y aportar información actualizada sobre estos temas para quienes tienen en sus manos la toma de decisiones institucionales, para analistas y académicos, interesados en estudiar el rumbo y el progreso de las instituciones académicas en cada país.

Dentro de las líneas o ejes propuestos por el UNESCO-IESALC para la construcción y funcionamiento del ENLACES está la relacionada con la **producción y gestión del conocimiento** y a su vez, dentro de este eje, está planteada la acción de desarrollar los **observatorios regionales**, que nazcan de experiencias funcionantes en América Latina y el Caribe y que sirvan para relacionar y establecer proyectos de trabajo colaborativo y solidario en la región.

2. Objetivos del Observatorio

- 2.1. Efectuar un seguimiento y desarrollo de las situaciones que comprometan un aspecto de la cultura, educación o vida institucional universitaria en cualquiera de los países de América Latina y el Caribe.
- 2.2. 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.
- 2.3. Sensibilizar a los ciudadanos de nuestros países acerca de la educación superior y su estrecha vinculación con las responsabilidades de la universidad para con la sociedad en su conjunto.
- 2.4. Divulgar aquellas experiencias académicas, sociales y culturales exitosas que se realicen las instituciones de Responsabilidad Social.
- 2.5. Conocer las tendencias de los gobiernos de nuestros países con relación a la Responsabilidad Social Territorial.
- 2.6. 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.
- 2.7. Eventualmente, establecer alianzas interinstitucionales para efectuar proyectos comunes que sirvan como ejemplos de buenas prácticas a seguir y puedan resolver problemas regionales.

Contexto

La aceptación por el mundo académico del concepto de RSU surgió de las consultas regionales y trabajos preparatorios para la CMES, París 1998, que subrayaron la relación dialéctica que debe existir entre la sociedad y la educación superior. La primera CRES, La Habana 1996, en su informe final, expresó que “una definición de pertinencia radica en el

papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales; por lo que las acciones que se formulen carecerán de real sentido social si no anticipan escenarios futuros y si no manifiestan su intención de modificar la realidad”. La Conferencia Regional Africana enfatizó la urgencia de adaptar los propósitos de la educación superior a las necesidades y limitaciones del entorno local, nacional, regional e internacional, lo cual sería evaluado con la ayuda de indicadores de eficacia externos. La Declaración de Tokio concluyó que la pertinencia social de la educación superior se refiere a la relación entre el trabajo realizado por las IES y lo que la sociedad espera de ellas. Luego, en el marco de la CMES 1998, se alcanzaron los siguientes acuerdos:

- a) La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es preparar a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.
- b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.
- c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- d) En última instancia, la educación superior debería crear una nueva ciudadanía, consciente de la importancia de su participación activa e informada en las transformaciones sociales que sociedad

requiere; es decir, a la gestación de ciudadanos movidos por la solidaridad humana y el compromiso con una sociedad más justa.

Estos principios fueron nuevamente enfatizados en el taller de seguimiento de la CMES, París+5 en 2003, así como en las seis ediciones de las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas, desarrolladas en los últimos diez años en América Latina y el Caribe. De igual forma, los Rectores Latinoamericanos y Caribeños reunidos en el Congreso Internacional sobre “El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe”, en Belo Horizonte 2007, acordaron:

1. Concebir por compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe la implementación de políticas institucionales que tengan por principio la educación como derecho humano, bien público, socialmente referenciada, en consonancia con los valores de calidad, pertinencia, inclusión y equidad.
2. Entender por educación socialmente referenciada a la orientación de los contenidos de los procesos educacionales y demás propósitos de las universidades de América Latina y el Caribe hacia la satisfacción de necesidades de la vida social, en sus ámbitos individuales y colectivos, incluyendo la preservación de los ecosistemas naturales y la superación de todo tipo de preconcepción de naturaleza étnica, cultural, económica, de género, física y mental.
3. Considerar que tales necesidades refieren, principalmente, más no exclusivamente, a la reducción de las inequidades características de las relaciones sociales vigentes en la región, particularmente a los derechos básicos de la ciudadanía democrática: educación, salud y vivienda.

En consecuencia, propusieron dentro de una agenda de futuro de varios puntos: valorar el dinamismo en el desarrollo de concepciones y propuestas referidas al compromiso y responsabilidad social de la educación superior.

Todos estos aspectos fueron prontamente refrendados en la CRES 2008, realizada en Cartagena de Indias, donde se expresó:

1. La educación superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

4. En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades.

5. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables.

7. Tan importantes como la generación y socialización del conocimiento en las áreas de ciencias exactas, naturales y tecnologías de producción son los estudios humanísticos, sociales y artísticos con el fin de fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas, responder a los retos en materia de derechos humanos, económicos, sociales y culturales, equidad, distribución de la riqueza, integración intercultural, participación, construcción democrática y equilibrio internacional, así como de enriquecer nuestro patrimonio cultural. Es indispensable acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación.

Lo discutido en la CRES 2008 alimentó lo declarado en la CMES 2009 en París, estableciéndose todo un segmento titulado **Responsabilidad Social de la Educación Superior**, que establece que:

1. La educación superior en tanto bien público es responsabilidad de todos los actores involucrados, especialmente los gobiernos.
2. Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas. Debiera asumir el liderazgo en su sociedad promoviendo la generación de conocimiento global con el objeto de enfrentar los desafíos mundiales, la seguridad alimenticia en todas las regiones, el cambio climático, la gestión de los recursos hídricos, el diálogo intercultural, la energía renovable y la salud de la población.
3. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.
4. La educación superior no solo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
5. Existe una necesidad de mayor información, apertura y transparencia en relación con las diferentes misiones y desempeño de las instituciones individuales.
6. La autonomía es un requisito necesario para cumplir las misiones institucionales a través de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y transparencia y la responsabilidad social.

Quiere constituirse en una fuente de información independiente, rigurosa, imparcial y, por lo tanto, confiable acerca de las políticas y prácticas en el área. Se desea que cumpla una función estadística e informativa orientada a la mejora de la transparencia (*accountability*), favoreciendo también el avance de los procesos de rendición de cuentas (*reporting*), así como con una participación más activa e informada de todas las partes interesadas (*stakeholders*) y todo ello con el fin último de desarrollar una cultura de la responsabilidad y el compromiso social.

Su misión es la de articular relaciones con todas y cada una de las instituciones de educación superior estatales e internacionales para construir experiencia académica en torno a la RSU y para contribuir a la realización de proyectos comunes de carácter interinstitucional e interdisciplinario.

Recomendaciones finales

Los responsables del ORSALC consideran, fruto de las experiencias acumuladas a lo largo del proceso de implementación del programa en estos tres años de funcionamiento, que:

- La socialización y el reconocimiento interinstitucional de las buenas prácticas enriquece y fortalece el ejercicio universitario de acciones socialmente responsables.
- La importancia de un análisis crítico y constructivo de las prácticas (académicas-investigativas, administrativas y de extensión) que tienen lugar en el interior de las instituciones miembro del Observatorio.
- Que la implementación de procesos sistemáticos y progresivos, acompañados de un compromiso institucional y personal de cada uno de los miembros del Observatorio, son los que generan procesos constructores de diálogo y concreción de espacios de participación colectiva e individual.
- Que la discusión académica fortalece el hacer individual y colectivo en torno al cumplimiento de los objetivos del Observatorio y

ayuda a crear lazos interinstitucionales y a promover la formación de profesionales como gestores de ciudadanía y generadores de valores para una sociedad incluyente y participativa.

Bibliografía

- Declaración del Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños: El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe (2007). Belo Horizonte.
- Didriksson, Axel, y Herrera, Alma (2006). "La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades". En GUNI, *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad. ¿Qué está en juego?* Barcelona: Ed. Global University Network for Innovation.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gazzola, Ana Lucía (2007). "El papel de la Educación Superior en la promoción del Desarrollo y la Integración de América Latina y el Caribe". Ponencia presentada en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Grimaldo, Humberto (2011). "Fundamento para la creación del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC)". Bogotá.
- Guarga, Rafael (2007). "La construcción de la pertinencia en la educación superior pública del Uruguay de hoy". México: *Universidades*, 34: 7-24.
- Herrera, Alma (2010). "Responsabilidad Social: Eje de la transformación de la Universidad en la era de la globalización". México: *Universidades*, 45: 19-32.
- Manifiesto Liminar de Córdoba, 21 de junio de 1918. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América (2008). México: *Universidades*, 36: 3-6.
- Navarro, A. M.; Álvarez, M. T., y Gottifredi, J. C. (1997). "Pertinencia social de la Universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional". Venezuela: *Educación Superior y Sociedad*, 8 (Nº 2): 75-96.
- UNESCO-CRESALC (1996). Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París.
- UNESCO-IESALC (2007). El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.
- UNESCO-IESALC (2008). Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias.
- UNESCO (2009). Declaración Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

- Vallaey, François. “¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?”. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.ausjal.org/files/rsu.doc>
- Vallaey, François; De la Cruz, Cristina, y Sasia, Pedro M. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana.

EPÍLOGO: A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

**LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS
UNIVERSIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA Y EL
CARIBE. EL COMPROMISO DE LAS CATEDRAS
UNESCO**

Eduardo Aponte Hernández
Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la
Educación Superior.
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Anita Yudkin Suliveres
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Manuel Torres Márquez
Cátedra Regional Itinerante: Problemas de Habitabilidad en las
Ciudades Hispanoamericanas.
Universidad Interamericana de Puerto Rico

Ante el panorama social de crecimiento económico y desigualdad social en un gran número de países de la región, acompañado de la masificación y comercialización de la educación superior durante la última década, en la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO para América Latina y el Caribe (CRES, 2008) y en la Declaratoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES/UNESCO, 2009) se enfatizó el carácter público de la educación superior y la responsabilidad estatal para con esta. Igualmente, se expresó que “en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que hoy día la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la formación, la investigación –innovación y la creatividad– en los servicios que provee a la sociedad”. Esta es

la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar la educación superior en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región; una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia, la solidaridad, la convivencia en paz y a promover un espíritu de cooperación. La educación superior que construya la identidad continental de América Latina y el Caribe, que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen, y que además contribuya con la creación de conocimiento a la transformación social y productiva de las sociedades.

Después de tres décadas de implementación del modelo orientado al bien particular en la región, los resultados demuestran que la lógica del mercado no opera adecuadamente. Esta no cumple con algunos de los supuestos de las políticas de privatizar los servicios de educación superior; i.e., la expansión de las oportunidades educativas no son igual para todos; las instituciones son muy diferentes en la forma que hacen la oferta de estudios, por lo cual no son competitivas. En todo caso, las opciones son más de reclutamiento, y operacionalmente orientadas por el costo de servicio. Un gran número de instituciones no tienen capacidad de autocritica, ni criterios de excelencia académica e institucional, a diferencia de los sistemas que tienen políticas institucionales de transparencia, rendición de cuentas de impacto social. Por otro lado, de acuerdo con estudios recientes conducidos por Cátedras UNESCO (Didriksson, Herrera, Aponte y colaboradores, 2012) y la GUNI (RED UNESCO Global University Network for Innovation), hay países en donde instituciones privadas “sin fines de lucro” reciben recursos del Estado (Chile, Nicaragua, Puerto Rico) y otros países que ofrecen financiamiento sin apoyo del Estado (Colombia, Perú, República Dominicana). Por lo cual se necesita una educación superior inclusiva, accesible y viable que contribuya a la convivencia democrática brindando las oportunidades para quienes no las tienen a través de la transformación social y productiva de las sociedades.

Las respuestas de las universidades a las demandas, desafíos y problemas que encaran las sociedades deben basarse en la capacidad reflexiva y crítica de la comunidad universitaria para definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Para poder hacerlo es ineludible la libertad y autonomía universitaria para determinar sus prioridades y tomar decisiones de acuerdo con los valores públicos que fundamentan

la ciencia y el bienestar social. Por lo cual la autonomía universitaria se considera un derecho y una condición para los deberes académicos y para poder asumir la gran responsabilidad social de cumplir la misión institucional con eficiencia y transparencia y poder rendir cuentas en su contribución a la colectividad en su conjunto.

La universidad en América Latina y el Caribe avanza hacia etapas en donde la transparencia, la evaluación institucional, la rendición de cuentas y la responsabilidad social forman parte del quehacer académico y los servicios que presta a la sociedad. Estos son cambios significativos que han impactado la idea de la universidad y la autonomía universitaria que se redefinen en las políticas y en el gobierno de las instituciones. Son procesos marcados por conflictos, debates, nuevas modalidades de colaboración y de servicio que prestan las universidades a las sociedades. La idea de que, en la educación superior, la universidad debe de enfrentar los cambios y desafíos de un nuevo contexto que ubica a las sociedades ante opciones de futuro entre la dinámica de mercado a plazo corto y la del bienestar de los países desde la perspectiva del desarrollo humano sustentable. Encrucijada que ha dejado a países vulnerables en la pérdida de capacidad de crear y difundir “bienes públicos” a nivel local, regional e internacional. La educación superior como bien público social se enfrenta a tendencias que promueven la privatización del crecimiento y comercialización, así como la reducción de financiamiento del Estado, por lo cual es importante que los gobiernos de los países reviertan la corriente y aseguren los recursos necesarios para las universidades e instituciones públicas con transparencia para que puedan ser socialmente responsables y orientadas al desarrollo endógeno de la región.

La educación superior provista por instituciones transnacionales exenta de controles y reglamentación por los Estados de un gran número de los países de la región, se inclina hacia una educación descontextualizada, en la cual los principios de responsabilidad social quedan desplazados, se amplían por el contrario la exclusión social, la desigualdad, y se perpetúa el desarrollo dependiente en lugar del endógeno sustentable. La actividad comercial de la educación superior internacional exacerba la migración de talento y acentúa los problemas de pertinencia-calidad de la educación superior. La responsabilidad universitaria guiada por políticas neoliberales y la lógica de mercado demuestra tendencias con resultados diversos, en donde la masificación de la educación superior

experimenta mayor acceso con nuevas desigualdades y la privatización del servicio como “bien individual” con mayor participación de los grupos de mayor ingreso en las sociedades en la región.

Lo importante es sustentar el carácter público de la universidad desde donde se mueve su autonomía para pensarse a sí misma de forma crítica y para impulsar cambios fundamentales desde los nuevos paralelismos. Para así alcanzar el desarrollo económico endógeno, la sustentabilidad, la internacionalidad. Para enfrentar el futuro de la sociedad en cuanto a los grandes desafíos de los países de la región, como la desigualdad, la pobreza, la inequidad, la degradación del ambiente, en lo que pueda contribuir en la búsqueda de soluciones viables, efectivas y responsables.

Por lo anterior, la universidad necesita un discurso propio sobre su responsabilidad social, que no solo esté en coherencia con los ejes básicos de la misión universitaria, sino que sirva además de marco de referencia para comprender cuál es el compromiso de la universidad por la responsabilidad social, y además demostrar de qué manera está respondiendo a los retos que hoy el deber social le presenta a la misión de la universidad. Las fronteras sobre cómo las universidades deben gobernar y gestionar sus recursos para llevar a cabo la misión universitaria, son mucho más tenues e imprecisas. El enfoque estrictamente empresarial muestra profundas insuficiencias para ser aplicado en el contexto de las universidades, las cuales definen su identidad y sus funciones; i.e., la universidad no es una industria comercial. Por lo cual, la autonomía de la universidad y su relación con la responsabilidad social no se pueden definir separadas desde afuera, o por niveles de representación; hay que definir las desde su interior con conceptos dinámicos de interacción que puedan establecer una dirección estratégica con una relación entre la “razón de ser”, el “para qué” y la “capacidad de acción” de la universidad.

La responsabilidad social como compromiso de la educación superior hace referencia a la actividad de las instituciones hacia afuera, hacia la sociedad, para enfrentar los retos que encara la región. Es eje para la transformación de las instituciones desde la creación de conocimiento para contribuir al desarrollo endógeno local, nacional e internacional de las sociedades. Esta responsabilidad social tiene como pilar la capacidad autónoma de las instituciones para definir sus políticas y prioridades; la articulación con el desarrollo de la sociedad y la inclusión social

orientada hacia el bienestar de la ciudadanía en su conjunto. En estos tiempos, la educación superior como bien público constituye una oportunidad para que las instituciones colaboren en la construcción de un nuevo diseño social que promueva el surgimiento de procesos de mundialización crítica, que ponga resistencia y constituya un escenario alternativo para la educación superior de la región.

Esta transición de época constituye una oportunidad para ampliar el sentido de la función social de las universidades en la educación superior de nuestros países. Requiere mantenerse atenta a los cambios del entorno, reafirmar su compromiso con el desarrollo y el bienestar de la sociedad, lo nacional y regional. Posibilita formar ciudadanos con la responsabilidad de participar en la reconstrucción de sociedades con libertad, igualdad, justicia, solidaridad y paz. La construcción de las “sociedades del conocimiento” en el “nuevo espacio de educación superior” (IESALC-UNESCO, 2009) de América Latina y el Caribe descansa en la ética del desarrollo que sustenta la responsabilidad social de las universidades y del poder de transformación que tienen las instituciones en estos procesos de cambio hacia sociedades del conocimiento democráticas, participativas y sustentables.

Los trabajos presentados en este volumen por las Cátedras UNESCO demuestran el compromiso de los(as) autores(as) con la responsabilidad social, los lineamientos de acción del CRES 2008 y la visión de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO, que sin duda alguna aportan a la discusión y profundidad del tema de la responsabilidad social universitaria en la región. El análisis de las tendencias, los desafíos de los gobiernos de las instituciones y los países han marcado rutas de acción impostergables para enfrentar los retos que encaran las universidades y la educación superior de nuestros países en una gesta común de alcanzar el bienestar de las sociedades y el desarrollo humano sustentable. Tendencias que hay que estudiar, que ya en la actualidad son parte de la agenda de IESALC-UNESCO y de los observatorios de responsabilidad social universitaria en la región. Las recomendaciones de estudiar el caso de cada país para identificar modelos de responsabilidad social y buenas prácticas en la región son parte de la agenda de los observatorios existentes, de las iniciativas del IESALC-UNESCO, de la GUNI y de un número de proyectos de las cátedras y las redes de UNESCO para América Latina y el Caribe, como

avance hacia el escenario alternativo de la educación superior en los sistemas educativos de la región.

En las políticas y lineamientos de acción en la visión de la UNESCO de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de 1998-2009, la responsabilidad social de las universidades se vincula a la finalidad del desarrollo humano sustentable, como meta alcanzable, viable y deseable. Por el papel protagónico de las universidades y la nueva pertinencia de servir a la sociedad en su conjunto, las universidades tendrán que adoptar en su gobierno y dirección los desafíos económicos y sociales de las sociedades de nuestros tiempos. Desafíos actuales y de futuro que van a determinar en gran medida la transformación de las instituciones y de los países en la región, por lo cual todos tenemos que participar en la construcción del futuro para que la sociedad del conocimiento sea como la visualizamos: inclusiva, democrática, con equidad y sustentable. Para alcanzar esa visión, el compromiso y los lineamientos de acción de las Cátedras UNESCO persiguen adelantar la transformación de las instituciones hacia la responsabilidad social y el desarrollo sustentable de nuestros países.

RELATORÍA
CONFERENCIA REGIONAL CÁTEDRAS UNESCO
“LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS
UNIVERSIDADES: IMPLICACIONES PARA AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE”

27 de marzo de 2014
Departamento de Estado, San Juan, Puerto Rico

Organizada por:
IESALC-UNESCO, Departamento de Estado de Puerto Rico y
Cátedras UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la
Educación Superior y de Educación para la Paz de la Universidad de
Puerto Rico y Cátedra Regional de Problemas de Habitabilidad en la
Ciudad de la Universidad Interamericana de Puerto Rico

Relatora:
Dra. Anita Yudkin Suliveres
Coordinadora, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz,
Universidad de Puerto Rico

MENSAJES

Hon. David Bernier
Secretario de Estado de Puerto Rico

1. Colaboraciones como las de esta conferencia son importantes para el Departamento de Estado de Puerto Rico, pues el Departamento aspira a convertirse en plataforma para facilitar la comunicación de Puerto Rico con el mundo.

Sr. Pedro Henríquez Guajardo
Director del Instituto para la Educación Superior en América
Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)

1. Reunión concentra Cátedras en educación superior vinculadas al desarrollo y fortalecimiento de la educación superior a nivel regional.

2. El punto de partida es buscar de qué manera el país (Puerto Rico) puede tener presencia e influencia en la región de América Latina y el Caribe.
3. El IESALC concentra su trabajo en dos líneas: la internacionalización de la educación superior y la producción de conocimiento.
4. En cuanto a la línea de internacionalización, se trabaja en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, a la luz de nuevos desarrollos en la educación superior y de la empleabilidad y el proceso de integración de la región.
5. Dentro de este aspecto de internacionalización se encuentra cómo enfrentar mejor el trabajo compartido entre las Cátedras UNESCO.
6. En cuanto a la línea de producción y gestión de conocimiento, se destaca el papel importante de las Cátedras UNESCO.
7. Agradece el respaldo del Gobierno de Puerto Rico para desarrollar esta reunión y rescatar el papel académico como importante en su trabajo.

Dr. Manuel Torres Márquez
Coordinador de la Comisión Organizadora, Puerto Rico

1. La diplomacia académica puede ser puente para alcanzar la integración solidaria en la región.
2. Las Cátedras UNESCO han hecho y pueden hacer este trabajo aunque Puerto Rico no tenga oficialmente asiento en la UNESCO.
3. La responsabilidad social de las universidades es más pertinente que nunca en momentos de escasez y otros problemas económicos, sociales y culturales.
4. Las universidades no pueden escapar de los retos de la mundialización. Deben decidir el rumbo de las reformas que se avienen. No hay un modelo único de universidad, depende de sus características.
5. Las universidades tienen la confianza del público por encima de muchas instituciones.
6. Las universidades tienen que tomar permanentemente el pulso social y modificarse ante una sociedad cada vez más variada y consciente de reclamar sus derechos.
7. En el momento de crisis e involución del país, hay que trabajar hacia una agenda de país.

CONFERENCIAS Y PANELES

Conferencia de apertura

“Visiones e iniciativas sobre la responsabilidad social de las universidades en América Latina y el Caribe”

Dr. Humberto Grimaldo

Coordinador del Observatorio Regional sobre Responsabilidad Social de las Universidades en América Latina y el Caribe (ORSALC) del IESALC-UNESCO

1. El Observatorio Regional sobre Responsabilidad Social de las Universidades en América Latina y el Caribe tiene tres sedes: Cuba, Chile y Paraguay.
2. La responsabilidad social es un término divergente.
3. Su definición es acorde con las declaraciones internacionales de la educación superior como bien público. Esta definición incluye: superar la visión de mercado, denunciar injusticias, permitir –desde la reflexión y las buenas prácticas– encaminar a las comunidades de personas a la inclusión, la equidad, la oportunidad y la educación para todos(as).
4. La responsabilidad social es un proceso de *rehumanización* que integra el concepto de persona a la visión de responsabilidad social.
5. Naturaleza del Observatorio: es un grupo de trabajo, red temática permanente de instituciones académicas a nivel regional en torno a la responsabilidad social. Realiza proyectos comunes de carácter interdisciplinar e interinstitucional. En su ejercicio compromete a una acción.
6. Propósitos del Observatorio: 1) Asumir como desafío las obligaciones (deberes) como práctica comunitaria y comunicativa que anima el debate sobre el interés público, los valores ciudadanos, la creación de lazos vinculantes, de identidad colectiva a favor de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad. 2) Asumir la promoción desde las instituciones educativas y demás instituciones de la formación de personas y profesionales.
7. Responsabilidad social se equipara a sentido social y del bien común.
8. Un proyecto del Observatorio es “Buen uso de virtualidad”.

9. Responsabilidad social es un término desarrollado en los pasados quince años, inicialmente en referencia al ámbito empresarial, corporativo, luego utilizado para repensar la universidad. Es un término polisémico.
10. El ORSALC vela por una reflexión permanente sobre las prácticas de responsabilidad social de las universidades, dinámicas y activas.
11. La responsabilidad social es razón de ser y profunda esencia de las universidades.
12. La responsabilidad social es heredera de un claro concepto de persona –el hombre–, conocimiento que se esfuerce por el servicio, la dignidad y el fin del hombre como persona, incentivando su crecimiento en todos los órdenes.
13. Se acerca al otro como persona. Busca gestar la convivencia, vivir con otros.
14. El bien común no es modelo a seguir o algo que se puede implantar. Hay que rehumanizar en las funciones y en lo que hacemos en la universidad.
15. La responsabilidad social es un alto en el camino del activismo universitario que nos permite constatar que en educación no existe una última palabra. La educación ha sido constante motivo de estudio presentando un modelo de vida, un modo de ser y estar en sociedad. Cuando educamos, educamos en estas tres.
16. La universidad y la educación no son una mera oportunidad, es un derecho de todos fundamental e inalienable. La educación socialmente responsable está llamada a promulgar y anunciar.
17. No siempre lo que pensamos es lo que hacemos y la responsabilidad se limita a unos pocos deberes. Responsabilidad y rehumanización, nuevo horizonte de sentido.
18. Para repensar la responsabilidad social en el contexto de América Latina y el Caribe es necesario conocer algunas características (se proveen cifras de situación de matrícula, trabajo, ingreso de estudiantes y egresados).
19. La responsabilidad social de la universidad se relaciona con la educación para el desarrollo sostenible. Se identifican los siguientes elementos: entender y llegar a la raíz de los problemas; fomentar la aclaración práctica de esos valores; dejar de ver a las personas como problemas, sino verlas como facilitadoras del cambio; favorecer el diálogo, el consenso y la acción; comportarse como un

- colega; cambiar los modelos mentales que influyen en las decisiones y acciones; atender cambios estructurales e institucionales.
20. La universidad está en crisis porque la sociedad está en crisis.
 21. Ahora: pensamiento débil y moral del superhombre.
 22. Hoy (citando a Emmanuel Lévinas): entronización de fundamentalismos, absolutización de lo relativo (mi verdad es la verdad) y relativización de lo absoluto: la vida y la dignidad humana carecen de valor.
 23. La responsabilidad social intenta volver a las raíces de la persona por ser lo que es y por eso es su compromiso con la dignidad del hombre.
 24. Bien común: búsqueda del bienestar de todos y, por qué no, de la felicidad y la alegría.
 25. La responsabilidad social convoca a mejores esfuerzos, es proceso personal y comunitario, dialogando con la realidad. Dinamiza una dinámica de transformación de cambio para devolver dignidad vital y consolidarla.
 26. Somos sujetos de derechos por ser humanos y venimos obligados a responsabilizarnos por nosotros y los otros; obligaciones no son menores que los derechos. Deber de gentes, deber internacional.
 27. El discurso existente sobre deberes es superficial y coercitivo. En la actualidad, muchos piensan que no deben nada, solo se deben a sí mismos.
 28. La exacerbación de derechos abre la brecha entre ricos y pobres. Casas sin gente y gente sin casa coexisten en nuestra región.
 29. Este encuentro nos ayuda en el proceso de rehumanización con los demás y en relación con la naturaleza.
 30. Al hablar de responsabilidad reeduquémonos en tres cosas (citando al Papa Francisco): pedir permiso, dar gracias y solicitar perdón.
 31. En palabras de Séneca: que el premio a nuestra responsabilidad sea nuestra misma responsabilidad.

Panel de la mañana

“Tendencias de políticas y gobernanza de la responsabilidad social en las universidades”

(El tiempo para presentar de los y las participantes de este panel fue acordado a diez minutos)

Dr. Eduardo Aponte

Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

1. Su ponencia busca atar la gobernanza a la responsabilidad social.
2. Aborda estos temas centrales:
 - a. La importancia de la gobernanza a la responsabilidad social en universidades e instituciones de educación superior.
 - b. El contexto de la gobernanza en las transformaciones de las instituciones de educación superior.
 - c. Los factores que inciden en las decisiones de gobernanza ante la crisis fiscal y financiera.
 - d. Las implicaciones para la responsabilidad social de las universidades e instituciones de educación superior y el compromiso de las Cátedras UNESCO.
3. Las instituciones de educación superior tienen tres funciones básicas: creación de conocimiento, formación y servicio.
4. Para el 2002 hay un conflicto, un choque sobre la visión de la educación superior, debate entre lo público y privado. Se declara la educación superior como un servicio que se puede comercializar. La responsabilidad social es opuesta a ver la educación como “servicio” mercantil.
5. La toma de decisiones en términos de gobernanza viene en cuatro direcciones: 1) proactiva innovadora, 2) racional estratégica (de arriba hacia abajo), 3) adaptativa a demandas de estudiantes y grupos (de abajo hacia arriba), 4) emprendedora/empresarial.
6. Los ejes de legitimidad y efectividad en la gobernanza son: 1) burocracia (poder y control), 2) academia (autonomía, creación, identidad).
7. El triángulo –Estado-academia-mercado– ubica a las universidades en términos de responsabilidad social.
8. El significado de responsabilidad social desde la UNESCO: la educación superior como bien público social, que provea acceso real para todos(as) los(as) ciudadanos(as), el vínculo entre la educación superior y la sociedad es de servicio público, no comercial.
9. El significado concreto de la responsabilidad social de las universidades, en términos de su autoevaluación, debe referirse a cuatro aspectos: 1) nivel de funcionamiento de gestión de recursos humanos, 2) cómo se asume esta en la formación académica de educandos, 3)

- en la gestión de producción y difusión de conocimiento público, 4) la gestión de la participación universitaria en el desarrollo humano sostenible.
10. El significado de asumir el reto de la responsabilidad social universitaria, según la UNESCO, conlleva: 1) modificar la concepción de extensión y servicio, 2) una ética de responsabilidad para servir a la comunidad y su entorno, 3) reorientar las funciones para poder precisar metas, objetivos y prácticas, 4) implica una relación de la educación superior con la sociedad con autonomía y suficiencia de recursos como requisitos de la responsabilidad de llevar a cabo su misión.
 11. Prospectiva sobre gobernanza y responsabilidad social de las universidades:
 - a. Ampliar la cultura anticipatoria para crear y manejar cambios en formación, investigación y servicio.
 - b. Fortalecer la participación y la autogestión del conocimiento en decisiones académicas.
 - c. Autoevaluación en pertinencia, calidad, ejecución y desempeño.
 - d. Ser emprendedoras, innovadoras y democráticas.
 12. Finalmente conlleva responsabilidad y compromiso con las metas, objetivos e intereses de una sociedad transitando hacia perfiles nuevos; de funciones educativas y culturales, organización e identidad; espacios de reflexión de nuestro tiempo sobre complejidad e incertidumbre.

Dr. Rafael Aragunde

Catedrático de Educación. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico

1. Perspectiva con la que se acerca al tema no parte de esquema de la crisis.
2. Al hablar de universidad hablamos de universidades, pues hay modelos de universidades; no es monolítico. Las universidades han sido variadas desde su fundación.
3. Las universidades van a seguir siendo imprescindibles.
4. En su historia desde el Medievo, las universidades responden a intereses sociales. Se forjan con conciencia que hay que atender intereses sociales. Hay un interés social o político detrás de su fundación.

5. Las universidades comienzan inspiradas en la responsabilidad social. Es interés de fundadores poner el saber al servicio de una causa; ya están respondiendo a la responsabilidad social.
6. En este momento, universidades ricas, como por ejemplo Notre Dame, articulan el mundo empresarial con comunidades en necesidad.
7. En universidades con menos recursos, como por ejemplo las de Puerto Rico, esa responsabilidad comunitaria exige más recursos de los que se tienen.
8. Son aquellas con claustros de mayor compromiso político; son los profesores que lo mueven, pero hay poca articulación administrativa.
9. También hay instituciones que conciben la responsabilidad social para allegar recursos y dar acceso a estudiantes. Otras la conciben como concertación con sector empresarial.
10. Cada institución de educación superior tiene que atender cómo va a afrontar este tema; no hay “blueprint”.
11. Tendrán que evitar el paternalismo, el dirigismo, la mala conciencia de nuestra posición privilegiada ante la visión del presente como “el fin de los tiempos o el comienzo de algo espectacular”.

Sr. Pedro Henríquez Guajardo
Director del Instituto para la Educación Superior en América
Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)

1. Un requisito para ser universidad es ser responsable.
2. En la región, las universidades han tenido función de contribuir a la creación del Estado.
3. La universidad tiene que pensarse a sí misma. Replantearse su rol, pues no es la única que hace las cosas. Por sí sola no resuelve todos los problemas.
4. Se observan dos tendencias en la región de América Latina:
 - a. Educación superior transnacional lucrativa: servicio que se presta y paga. Competencia por ser universidad en “ranking mundial”: la competencia por talentos y estudiantes móviles.
 - b. La educación como bien público con redes colaborativas de conocimiento.
5. Las universidades responden a tensiones sistémicas. Su función no es solo formación, es creación de conocimiento.

6. La responsabilidad social es compromiso autónomo participativo frente a desafíos de los planes de los países, a la vez insertados en esa realidad.
7. La educación superior en la región tiene la necesidad de:
 - a. Construir capacidades.
 - b. Aumentar cobertura.
 - c. Enfrentar el crecimiento demográfico de instituciones; ha sido concepción de servicio que se presta y se paga.
 - d. Vinculación de proceso de calidad y ver los impactos.
8. ¿Hacia dónde tiene que responder la universidad?
 - a. Desafío de la calidad no resuelto –en el sistema completo–; continuum educativo.
 - b. Desafío de la equidad e inclusión; fallas en llegar a todas las capas de la sociedad.
 - c. Desafío del financiamiento; Estado no es el único con responsabilidad; necesidad de caminos alternativos para financiar la construcción de sistemas de educación superior.
 - d. Desafío de la regulación: aclarar y regular ordenamiento.
 - e. Desafío de la institucionalidad y organización de las instituciones: cómo se relacionan, cómo toman decisiones políticas, hasta dónde deja de deber cosas para ser responsable ante la sociedad.

Sesión de comentarios de los panelistas

Dr. Eduardo Aponte

Preocupa la masificación de la educación superior, la “burbuja” de la educación superior y la gran expansión del sector privado. ¿Qué sucede si todo esto no termina bien?

También el lograr la educación para toda la vida: educación abierta para los que ya egresaron, y no termina solo en cuanto educarse para el trabajo.

Dr. Rafael Aragunde

La responsabilidad social se entiende de diferentes maneras: reclutamiento de más estudiantes, responsabilidad de la comunidad, articulación con el sector empresarial con el fin de crear empleo y riqueza, etc.

Los medios de comunicación y la tecnología se han convertido en los grandes pedagogos de los jóvenes. Nos plantea graves problemas; nos vamos a hacer irrelevantes. Mientras sigamos pensando en la universidad como algo de una sola forma, tendremos grandes problemas.

Sr. Pedro Henríquez

Obliga a repensar qué universidad es la que queremos, hacia dónde vamos.

América Latina sí necesita cobertura, aunque no es una preocupación en toda la región.

Sesión de preguntas de la mañana

Sobre modelos exitosos de responsabilidad social.

Dr. Rafael Aragunde

Depende de la definición. Hay ejemplos en EE.UU. que cumplen con responsabilidad empresarial y comunitaria.

Sr. Pedro Henríquez

Depende de la visión de lo que esa universidad quiere ser y con qué criterios.

Sobre el tema de la feminización de la educación superior, las propuestas programáticas de la UNESCO enfatizan que hay que contemplar el tema del género.

Es un trabajo sostenido; atenderlo a largo plazo.

Un reto son las políticas laborales ante la crisis, las tensiones en las posiciones administrativas. Se requiere planificación colectiva para ponerse de acuerdo qué se va a hacer, aunque en la realidad las personas se resistan.

Panel de la tarde

“La responsabilidad social de las universidades: Compromiso de la educación superior ante la revolución del conocimiento y las asimetrías del desarrollo”

Dra. Rose Mary Almas de Carvalho
Cátedra UNESCO Ciencias en Educación. Pontificia Universidad
Católica de Goiás, Brasil

1. Describe composición de la universidad y centros de investigación.
2. Describe programas de extensión.
3. La responsabilidad social se manifiesta en la vida social y se caracteriza por el enraizamiento en actividades, proyectos, programas y políticas para la formación de profesores.
4. Sobre la formación de profesores. Formarse para espacios educativos extraescolares conlleva:
 - a. Redefinición del papel del profesor: comprensión de implicaciones sociales, políticas, éticas.
 - b. Quebrar la lógica del ofrecimiento de cursos aislados de licenciatura.
 - c. Participación colegiada, en solida base de compromiso social, centrados en la promoción de una educación básica de calidad ante la lógica de crecimiento de certificación de profesores; creación instituciones privadas.
5. Generan medidas para garantizar acceso, permanencia y calidad. Basadas en principio de inclusión social. Una medida es el “examen vestibular social”; examen de ingreso para estudiantes de escasos recursos.
6. El examen vestibular social es una estrategia institucional para el ingreso estudiantil que pone en práctica un conjunto de acciones que fortalecen la enseñanza, el aprendizaje y la formación académica. El examen vestibular social incluye componente de conocimientos y componente de redacción. Una segunda etapa es una entrevista socioeconómica.
7. Aprendizajes: políticas de ingreso por becas no son suficientes; necesitan una red de apoyo y atención a los estudiantes.
8. La PUC tiene programas, financiamientos y apoyos institucionales y académicos que dan soporte a los que ingresan a través del examen vestibular social.
9. Política de permanencia y éxito académico presupone: investigación perfil ingresantes, complementación de la beca del examen vestibular social con otras becas, cursos de apoyo al alumnado, programa de orientación académica, programa de calidad de vida.

10. Buscan incentivar, valorar y calificar los cursos de formación de profesores de educación básica en la PUC como espacios que luchan por la calidad de la educación en el campo del derecho humano.
11. Espacio de producción y socialización del conocimiento; espacio de formación en el campo de la articulación entre enseñanza-investigación-extensión.
12. Política de acceso, permanencia y éxito académico en el examen vestibular social es recatar sentidos y significados que impulsan el hacer académico en su vinculación con el conocimiento al servicio de la vida, el bien común.

Dra. Silvie Didou

Cátedra UNESCO Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Instituto Politécnico Nacional, México D.F.

1. Aborda tres temas:
 - a. Internacionalización, movilidad e intercambio de saberes.
 - b. Inclusión y equidad.
 - c. Contribución de las Cátedras UNESCO.
2. Internacionalización. El tema de responsabilidad social está presente en muchas organizaciones y en políticas de integración, articula dos dimensiones: demandas externas a la universidad y las políticas internas de inclusión.
3. Nadie está en desacuerdo que la universidad debe ser socialmente responsable; ¿y no lo era antes del 90?
4. La responsabilidad social plantea problemas prácticos que tienen que ver con la organización de las universidades y del sistema educativo.
5. Es organizador discursivo; pero también es necesario articular para la acción.
6. Requiere la organización de acuerdos y pactos de factibilidad entre actores que no tienen el mismo capital social aun dentro de la misma universidad.
7. Inclusión y equidad. La responsabilidad social universitaria no es solo cuestión de compromiso moral, tiene que ver mucho con la alteridad, la capacidad de organizar diálogos.
8. Tiene que ver también con qué está dispuesta a dar la universidad a las prácticas de responsabilidad social, sin caer en el “gatopardismo”.
9. Por ejemplo, el tema de la inclusión de población indígena

10. Es un proceso innovador en muchos aspectos: en el pedagógico con nuevas prácticas para atender poblaciones diversas, nuevos programas de ingreso, nuevos dispositivos de información sobre esta población; en este sentido, es una práctica exitosa.
11. Pero hay problemas con la participación democrática de los participantes. El programa es totalmente creado por los universitarios a la lógica de los universitarios.
12. La responsabilidad social de las universidades es un tema políticamente delicado. Tiene que ver con la posibilidad o imposibilidad de construir instituciones verdaderamente democráticas.
13. Aportación de Cátedras UNESCO. Deben recopilar efectivamente prácticas exitosas, recogiendo los indicadores que las hacen exitosas.
14. Reflexionar sobre preguntas transversales. ¿Quién decide qué y para qué en prácticas de responsabilidad social de las universidades? ¿Cómo se construyen las articulaciones entre la dimensión de lo local con lo internacional?
15. Es una necesidad e imperativo la responsabilidad social, pero ¿es una novedad? Cree que no.
16. Aportar a condiciones institucionales que habría que cumplir para darle permanencia a los ámbitos de responsabilidad social de las universidades; objeto de políticas regulatorias, evaluatorias.
17. Pregunta crucial es movernos a qué hacer y cómo hacerlo.

Dr. Francisco Javier Gil

Cátedra UNESCO de Inclusión y Educación Superior. Universidad de Chile, Chile

1. Chile ha dado grandes pasos en los últimos cuarenta años en índices de desnutrición, analfabetismo y cobertura de la educación. Lleva a que hay grupos sociales golpeando a la puerta de la universidad que no estaban antes.
2. En el tema de acceso a la educación están en un tapón-cuello de botella.
3. En cuanto a la responsabilidad social, la literatura habla de gestión, investigación, docencia y extensión responsable.
4. Proponen acceso socialmente responsable y que egresen jóvenes que sean socialmente responsables.
5. Cuestionan paradigma predominante de acceso, basado en prueba de admisión.

6. Su paradigma es que en todos los colegios hay jóvenes que tienen talentos, irrespectivo del nivel de ingreso socioeconómico. Son aquellos estudiantes que aprovechan sus años en el colegio, los que tienen mejores notas en los colegios, los que van a tener mejores notas en la universidad.
7. Desarrollaron un modelo propedéutico, donde invitan a los jóvenes más pobres de Chile con buen aprovechamiento en la escuela y les va mejor en la universidad.

Dr. Juan Morales Ordóñez
Cátedra UNESCO Ética y Sociedad en Educación Superior
(en creación)

1. Las universidades son creadas por intereses; toda actividad cultural es creada por intereses.
2. El ser humano, la persona, que aprende siempre, se conecta con responsabilidad social.
3. La Cátedra que se construye es de ética y responsabilidad en la educación superior. La educación superior es para la profesionalización, pero sin las humanidades se excluye a la reflexión moral y ética. Sin reflexión amplia, lo científico y tecnológico es burdo, grotesco y no sostenible. Las humanidades deben responder a la especie humana y a las particularidades de cada lugar; somos irrepetibles, pero somos parte de un todo.
4. Citando a Savater: la educación tiene que ser para la comprensión del todo, el entramado de la vida. Las humanidades nos permiten acercarnos a esto. Si dejamos que la universidad, que las carreras solo formen en conocimientos concretos, vamos a fracasar.
5. Las universidades deben vincular su formación profesional con la vida social en sus diferentes manifestaciones, para que asimetrías individuales y grupales...
6. El objetivo de la Cátedra es de conexión con la realidad. En el caso de Ecuador, para que comprendamos nuestra esencia y tengamos luz que nos vinculen con los otros. Sin conexión con la realidad, las definiciones se quedan en conceptos que no tienen sentido.
7. La Cátedra aborda esta visión de comprensión del Ecuador, de comprensión de esta realidad como eje transversal. Para plantear la vinculación con la comunidad; no es cuestión de indicadores. El tema es esencialmente moral.

8. Para conectar con la profesionalización en las diferentes carreras.
9. La universidad es amplia, difusa y todos los actores sociales están conectados con la misma, conectados conceptualmente y desconectados prácticamente.

Conferencia de cierre

“La responsabilidad social de las universidades en el horizonte: Conocimiento y desarrollo sustentable”

Dr. Axel Didriksson

**Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. UNAM,
México**

1. Vivimos en sociedad en riesgo, una situación crítica, a la vez con inmensa cantidad de posibilidades y cambios.
2. Se ha llamado al primer decenio del siglo XXI “zona de destrucción creativa”.
3. Hay cinco fenómenos sobre los cuales los universitarios tenemos que discutir qué posicionamiento debemos asumir. Son problemas complejos.
4. Partimos de algunos supuestos:
 - a. Trabajamos con fenómenos que hoy están en desarrollo, son futuros, futuros posibles y sobre los que hay que actuar hacia escenarios deseables.
 - b. La pertinencia de la universidad es el trabajo fundamental que se realiza para agregar, construir conocimientos que la sociedad requiere; no es el “ranking” lo que determina calidad, es la gestión que hace en el aprendizaje de conocimientos. No importa si es pública o privada-no mercantil. Son instituciones que generan aprendizajes significativos que le sirven a la sociedad.
 - c. La pertinencia de los valores y conocimientos que gestiona. La responsabilidad social desde el plano de perfiles de egresos; transferencia de impacto en lo que genera de aprendizajes para la sociedad. ¿Qué están aprendiendo? Las perspectivas sobre las que se organiza el conocimiento son distintas hoy y seguirán cambiando.
5. Cinco problemáticas de futuro para enfrentar la realidad de las universidades del presente:

A) *El umbral demográfico*

El “boom” demográfico termina en 2030, va a crecer en forma única e histórica el grupo de edad de tercera y cuarta edad. Es un proceso de reequilibrio que implica transformaciones extraordinarias para los servicios en los países del Norte.

En los países del Sur, tal cantidad de jóvenes y las universidades no crecieron, crecieron a nivel privado; estudios de garaje. Coincide que para 2025-2030 el mayor crecimiento es de jóvenes de 15-35 años.

La tasa bruta de escolarización de América Latina es de 26%. La meta es llegar al 40-45%.

Tenemos que duplicar, lo que significa una política pública no solo en términos de cobertura y crecimiento. El problema no es la masificación, es qué se ofrece.

Las nuevas perspectivas de la organización de los aprendizajes no están en las disciplinas.

Primera problemática: ofrecer una educación de calidad con cobertura que no sea insignificante o superficial. Comprensión de mundo complejo ante mundo en riesgo.

La tendencia demográfica es de gran impacto en las instituciones de educación superior. Implica un cambio de currículo, cómo se enseña y cómo se construye aprendizaje ante esta realidad.

B) *Innovación*

Entramos hacia el 2025-2030, pero en el presente ahora estamos en un nuevo orden mundial de la innovación. La toma de decisiones se va para Asia, donde se genera el eje de articulación del conocimiento. Esto coincide con dos fenómenos: la saturación de onda larga de múltiples innovaciones y el comienzo de un proceso de fusión tecnológica; desaparición de estos, integrados al cuerpo; sustitución de estos procesos con maduración de plataformas tecnológicas integradas que redefinen el currículo.

La tecnología no es ni medio ni fin, es parte de la manera en que gestionamos conocimiento.

Ante la multiplicación de medio ambientes de aprendizaje, ¿qué van a hacer las universidades que solo tienen aulas? La universidad cerrada en campus, cuando ya no hay terreno, la autonomía va a estar en las redes, en los intercambios...

Ante fenómenos como el “big data”, “wikileaks”, Snowden, vemos un complejo informático brutal que ha destruido totalmente nuestra privacidad: los macrodatos. ¿Cómo preparas a un estudiante para que se posicione ante un sistema de tal magnitud para que no se caiga en el abismo? Llevar los procesos de aprendizaje a un conocimiento significativo con un vínculo a la innovación es responsabilidad social. Promover la capacidad en los estudiantes para desarrollar conocimiento tácito.

C) *Nuevas formas de universidades*

Se están constituyendo o “hibridizando” nuevas formas de universidades: multiculturales, a distancia. Se combinan con otras perspectivas de organizar conocimientos. Mil nuevas universidades en el mundo. ¿Qué hacemos?, ¿dejar las universidades con el modelo napoleónico que ya hay... (con sus cambios a lo largo del tiempo)?, frente a la necesidad de construir perspectivas distintas en la organización del conocimiento. Tenemos un espacio propio para formar al gran cúmulo de jóvenes.

D) *Nuevos procesos de integración de América Latina*

Entramos en una nueva etapa de procesos de integración de América Latina, poniendo al centro temas de conocimiento, tecnología, en temas de arte, cultura, multiculturalidad, agua, respeto a la naturaleza... temas cruciales, estratégicos.

Estamos en la frontera de conocimiento original; nadie lo entiende más que nosotros que lo estamos viviendo en co-laboratorios, talleres... poniéndonos a la frontera de los conocimientos en estos temas; ej., grupos de investigación hasta por encima de las burocracias universitarias para trabajar temas de urgencia.

E) *Reorganización de las universidades*

Reorganización de la universidad desde su interior: abrir, flexibilizar, innovar, “hibridizar”. Crear un sistema abierto, flexible, autorregulado, con orientación social y local que posibilita educación a lo largo de la vida.

Resumen temático

Al final de la Conferencia se presentó el siguiente resumen temático en torno a dos interrogantes centrales sobre el tema de la responsabilidad social de las universidades.

La responsabilidad social es...

Hermana de la visión de la educación superior como bien público.

¿Observable?

Implica una acción.

Y esa acción es para: ¿el bien común?, ¿el reconocimiento de la dignidad de cada persona?, ¿garantizar el acceso y permanencia de nuestros estudiantes?, ¿articular diálogos?

Razón de ser y esencia de las universidades.

Deber de las instituciones y sus integrantes.

¿Atender en aprendizaje en servicio necesidades y problemáticas de la comunidad y sociedad?

Requiere tomar pulso social, anclarse en su contexto y particularidades a la vez que reconoce fenómenos macro y mundiales.

Recae en la formación de estudiantes conscientes de su humanidad y la de los demás.

Nos enfrenta a desafíos e interrogantes...

En tiempos de complejidad, incertidumbre, riesgos, crisis –citando al Dr. Aragunde–, ¿“será el fin de los tiempos el comienzo de algo espectacular?”.

Repensar nuestro propósito como universidad en cuanto a ¿por qué, para qué y sobre qué queremos ser responsables? Y esto en espacios y escenarios de múltiples entes formadores y educativos.

Articular, posibilitar la inclusión de poblaciones diversas (en todos los sentidos) incluyendo su capital social, respondiendo a sus particularidades y repensando la función y gestión universitaria en torno a estas.

Promover la creación de conocimiento y la innovación en torno a ¿qué y para qué desde el escenario universitario?

Aunar esfuerzos en redes con estructuras, lógicas y proyectos no solo interdisciplinarios, también permeables y creadores en sus formas, contenidos y resultados.

Y en el proceso gestionar instituciones verdaderamente democráticas.

Pedro Hernán Henríquez Guajardo. Desde enero de 2011 a la fecha, el Profesor Henríquez se desempeña como **Director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)**, en Caracas, Venezuela. Ha sido Administrador Público de la Universidad de Chile, Diplomado en Relaciones Económicas Internacionales con Posgrados en Administración Pública, Relaciones Internacionales y Ciencia Política en las Universidades de Chile, de Princeton y de Pittsburgh.

En Chile, en el ámbito académico, el Profesor Henríquez se ha desempeñado como Decano de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Central de Chile. Profesor y Director de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Chile, además de Profesor y Director de tesis de grado en otras instituciones. En el servicio público, el Profesor Henríquez ha ocupado cargos técnicos y de dirección en diferentes organismos e instituciones del Estado. En el ámbito internacional se ha desempeñado en organismos internacionales, como Secretario Ejecutivo del Convenio Andrés Bello en el período 1994-2001, en Bogotá, Colombia; Director y Representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para Chile 2006-2008, en Santiago de Chile, y Consultor del BID para el MERCOSUR Educativo y para la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO).

**Cátedras UNESCO de Educación Superior y Cátedras
participantes de la Conferencia y Encuentro Regional
“La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones
para América Latina y el Caribe”**

Argentina

Cátedra UNESCO en Historia y Futuro de la Universidad

Universidad de Palermo, Buenos Aires

Dr. Miguel Ángel Escotet

Email: palermo@escotet.org

Página web: <http://www.palermo.edu/>

Brasil

Cátedra UNESCO de Ciencias en Educación

Pontificia Universidade Católica de Goiás

Dra. Rose Mary Almas de Carvalho

Email: rosealmas@brturbo.com.br

Página web: www.ucg.br

Chile

Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior

Universidad Diego Portales, Santiago

Dr. José Joaquín Brunner

Email: josejoaquin.brunner@gmail.com

Página web: <http://www.udp.cl/>

Cátedra UNESCO en Inclusión y Educación Superior

Universidad de Santiago de Chile, Santiago

Dr. Francisco Javier Gil

Email: fgill@uc.cl

Página web: <http://www.udesantiago.cl/>

Cuba

Cátedra UNESCO en Gestión Universitaria

Universidad de La Habana, La Habana

Dra. Elvira Martín Sabina

Email: emartin@cepes.uh.cu, anam@cepes.uh.cu, ycortiza@cepes.uh.cu

Página web: <http://www.uh.cu/>

Cátedra UNESCO en Gestión de Información

Universidad de La Habana, La Habana

Dr. Carlos Lazcano Herrera

Email: clazcano@fec.uh.cu, cugio@informed.sld.cu, jovi@um.es

Página web: <http://www.uh.cu/>

México

Cátedra UNESCO en Universidad e Integración Regional

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D.F.

Dr. Axel Didriksson

Email: alexdidrik@gmail.com

Página web: <http://www.unam.mx/>

Cátedra UNESCO en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México D.F.

Dra. Sylvie Didou Aupetit

Email: didou@cinvestav.mx

Página web: <http://www.cinvestav.mx/>

Puerto Rico

Cátedra UNESCO Itinerante sobre Problemas de Habitabilidad en Ciudades Hispanoamericanas y Revitalización Integral de sus Centros Históricos

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano

Dr. Manuel Torres Márquez

Email: calidaddevidapr@yahoo.com

Página web: <http://inter.edu/i/>

Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dr. Eduardo Aponte Hernández

Email: eduardo3aponte@gmail.com, unesco.educacionsuperior@upr.edu

Página web: <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu>

<http://www.uprrp.edu/>

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dra. Anita Yudkin Suliveres

Email: unesco.paz@upr.edu

Página Web: <http://unescopaz.uprrp.edu>

<http://www.uprrp.edu/>

Perfil de las Cátedras UNESCO de Puerto Rico

Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico

Coordinador: Dr. Eduardo Aponte Hernández
Catedrático en el Departamento de Fundamentos en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico

La Cátedra se estableció en el año 1999. A partir del año 2001 se ubica en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación para dar curso a los proyectos de investigación y estudios en educación superior. La Cátedra se orienta por la visión de participar en una sociedad del conocimiento fortaleciendo las capacidades por medio de la investigación y en colaboración con otras organizaciones a nivel local e internacional. Dicha visión está contenida en su misión, según se expone: promover la creación de conocimiento y la innovación en los procesos de transformación de las instituciones de educación superior mediante: proyectos interinstitucionales de colaboración, investigación conjunta de educación comparada, encuentros e intercambios con los países de las Américas y el Caribe, y su relación en el ámbito internacional; promover la difusión de conocimiento y el diálogo en la región mediante la organización de congresos, seminarios, simposios, la publicación de materiales y la participación en foros locales e internacionales sobre la educación superior. Entre los objetivos de la Cátedra se encuentran establecer y desarrollar un Centro de Estudios de la Educación Superior para fortalecer y elevar la capacidad de la gestión de conocimiento de las instituciones de educación superior. Desarrollar un Programa de Posgrado en investigación en la educación superior para la formación de nuevas generaciones de investigadores. Fomentar la colaboración interinstitucional y de las redes de educación superior en la región y el ámbito internacional para apoyar la transformación de las instituciones de educación superior. Contribuir a la creación de iniciativas y proyectos en red y entre redes en la región y a nivel internacional en colaboración con la región Caribe, entre Norte-Sur, Sur-Sur, y con la comunidad internacional.

www.unescoeducacionsuperior.uprrp.edu

**Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de
Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico**

Coordinadora: Dra. Anita Yudkin Suliveres
**Catedrática en el Departamento de Fundamentos en la Facultad de
Educación de la Universidad de Puerto Rico**

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, establecida en 1996, es un proyecto trans e interdisciplinario del Recinto de Río Piedras cuyo objetivo principal es educar en y desde la universidad para promover una cultura de paz. Su trabajo se basa en la interrelación entre educación, investigación y acción por la paz. La Cátedra cuenta con un equipo directivo interfacultativo de docentes y estudiantes para la concepción y organización de actividades académicas. Entre sus actividades principales celebra la Conferencia Magistral Anual y su posterior publicación. Se participa de actividades de enseñanza, formación e investigación-creación y divulgación en la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Además se mantienen lazos de colaboración con otras Cátedras UNESCO, instituciones universitarias, educativas y organizaciones no gubernamentales en el ámbito local, regional e internacional. En su página web se encuentran publicaciones, documentos y material multimedia producto de sus actividades.

<http://unescopaz.uprrp.edu>

**Cátedra Regional e Itinerante de la UNESCO, se
denomina “Problemas de Habitabilidad en las Ciudades
Hispanoamericanas”. Universidad Interamericana Recinto
Metropolitano, San Juan, Puerto Rico**

Coordinador: Prof. Manuel Torres Márquez

El 2 de diciembre de 1996 se formalizó el convenio mediante el cual se creó la Cátedra Regional Itinerante UNESCO sobre Problemas de Habitabilidad en las Ciudades Hispanoamericanas y Revitalización Integral de sus Centros Históricos. Como parte de los acuerdos entre el organismo internacional y la Universidad Interamericana de Puerto Rico se estableció la sede de la misma en el Recinto (Campus) Metropolitano, ubicado en la ciudad de San Juan.

El 27 y 29 de Marzo 2014, se reunieron las Cátedras UNESCO sobre educación superior en San Juan de Puerto Rico para presentar las políticas y prácticas de cambio institucional en relación a las nuevas responsabilidades sociales de las universidades en la región. Los trabajos incluidos en este CD conforman una buena muestra de la labor del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) relacionado con las Cátedras UNESCO que abarca la formación, la investigación y el intercambio académico y brinda un marco para compartir información, estudios y conocimientos del alto nivel en las esferas de competencias de la UNESCO.