



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Córdoba - Argentina

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

Humberto Grimaldo
Coordinador

Con la colaboración de:

Alejandra Fierro, Axel Didriksson, Inés Riego, Juanjo Martí Noguera, Mirna Zavaleta, Oscar Licandro, Pablo Guadarrama y Víctor Martín Fiorino



Secretaría
de Políticas
Universitarias



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



Universidad
Nacional
de Córdoba



Documento propositivo

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

Introducción

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

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

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

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

Aclaración

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

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

El eje temático entonces, a la luz del ORSALC, puede leerse como la evolución natural a lo largo de 5 años de la

responsabilidad social universitaria, derivada en nuestro caso en la responsabilidad social territorial y esta a su vez derivada aún más en el compromiso de la educación superior, de frente a los desafíos sociales, de cara a esta importante CRES 2018.

Estamos en presencia de un tema que ha hecho notable carrera en el mundo empresarial, universitario, gubernamental y no gubernamental, pero sobre todo y quizás lo primero que tendríamos que expresar es la necesidad de analizar toda esa vasta literatura disímil; toda esa literatura que genera más disensos que consensos, es un tema en construcción.

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

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

La responsabilidad social territorial (RST) es un tema impostergable en la ejecución de los derechos, pero sobre todo de los deberes humanos, prosiguiendo con la reflexión crítica que evite un crecimiento socialmente desigual, ecológicamente insostenible, con las conocidas alertas científicas. Los deberes de unos no pueden ser los derechos de los otros; el conocimiento, la formación y la acción tienen que ir de la mano para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible. La solidaridad, la subsidiariedad y la operatividad prosocial deben superar el voluntariado filantrópico, los impactos positivos y las intervenciones comunitarias como elementos cosméticos de un ejercicio incipiente de RST. Nuestro programa, incluso después de la CRES 2018, se centra en replantear la educación a la luz de las obligaciones y de frente a los desafíos sociales 2030, en el planeta y en nuestra región.

Para ORSALC UNESCO:

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

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

Al igual que la empresa, que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para

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

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

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

Liminares

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

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

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

En el marco de contexto global, Latinoamérica, con aproximada y quizás exageradamente once mil Instituciones de educación superior (IES) registradas, con una matrícula aproximada de unos 24 millones de estudiantes (Brunner y Miranda, 2016) ha realizado grandes avances en inclusión y masificación en el acceso a la educación superior. Presenta una alta diversidad en cuanto a tipología institucional, si bien esta se caracteriza por una presencia significativa del sector privado, que en algunos países supera ampliamente a la matrícula de las universidades públicas. Si bien resultan encomiables los avances acometidos, en el plano internacional, un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) sitúa los logros de acceso conseguidos por debajo de la media de los demás países miembros de la organización, alertando que presenta un creciente porcentaje de aumento en el abandono de estudios, y una disminución de la inversión en educación superior (OECD, 2016). Señala el informe que la preparación de los jóvenes de América Latina, ante las necesidades del mercado laboral de la Cuarta Revolución Industrial, son poco competitivas y en la línea de lo señalado por Jules (2017) trata de orientar sobre política pública. Entre otros múltiples motivos que afectan al desarrollo de un sistema de educación superior de mayor potencial en América Latina, la UNESCO (2015) señala cómo el efecto de una acelerada masificación de acceso a la educación superior ha provocado, en primer lugar, un rápido crecimiento del número de IES y por consiguiente, la necesaria incorporación de docentes/investigadores, no siempre con la suficiente cualificación y en condiciones de contratación precarias, que se situarían con alrededor del 80 % de contratados a tiempo parcial.

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

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

de países del Sur (Guzmán-Valenzuela, 2017). Las recomendaciones y dictámenes internacionales orientan a unos objetivos estandarizables, en los cuales una industria global trabaje coordinadamente bajo un mismo foco. En esta loable misión, la de un mundo unido, América Latina tiene aportes que realizar para que el conocimiento que se genera sea motor tractor del continente y tractor para ser un polo decisivo en orientación internacional, hacia los ODS en toda su complejidad.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

particular a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

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

En todo este orden de ideas, la creación del Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), que sigue como programa temático del Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (IESALC) la producción de conocimiento novedoso y además el fomento y diseño de redes sobre el tema, tuvo desde sus objetivos: 1.- Efectuar un seguimiento y desarrollo de las situaciones que comprometan un aspecto de la cultura, educación o vida institucional, con referencia a la responsabilidad social territorial en cualquiera de los países de América Latina y el Caribe. 2.- Recabar y difundir información actualizada de los avances o retrocesos que se experimenten específicamente en la responsabilidad social territorial de los países de la región (gobiernos, empresas, sector productivo, universidades, oenegés). Formulación y aplicación de indicadores. 3.- Sensibilizar a los ciudadanos de nuestros países acerca de la educación superior; educación para todos y su estrecha vinculación con las responsabilidades de la universidad para con la sociedad en su conjunto. 4.- Divulgar aquellas experiencias académicas, sociales y culturales exitosas que realicen las instituciones de responsabilidad social territorial. 5.- Conocer las tendencias de pensamiento en nuestros países con relación a la responsabilidad social territorial. 6.- Hacer inventario de las diferentes modalidades que se asumen en las universidades, para afrontar distintos problemas del compromiso real de la universidad con las comunidades vulnerables en los países de América Latina y el Caribe. 7.- Eventualmente, establecer alianzas interinstitucionales para efectuar proyectos comunes, que sirvan como ejemplos de buenas prácticas a seguir y puedan resolver problemas regionales. ORSALC 2012.

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

La responsabilidad social de una educación superior para el bien común

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

La propuesta de comprender a la educación superior como bien común se da en el contexto mercantilista de entender la educación como un producto con unos costes, que no solamente se comercializa a estudiantes considerados clientes, sino que estos, una vez formados, se convierten en el producto que ofrecer a empresas con el sello de la institución formadora. La

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

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

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

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

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

Por ende, la RSU en América Latina no es cómo la universidad se justifica o genera estrategias de participación, sino cómo adapta un escenario en el cual la sociedad debe involucrarse en la gobernanza y en uno de los principales problemas a corto plazo, el modelo de financiación que garantiza su funcionamiento. Entramos en el dilema del huevo y la gallina, ¿deben las IES buscar a los grupos de interés para lograr su participación, o debe la sociedad presentar dicha exigencia y exigir a las IES que

generen espacios en los que interactuar? Y ante la continua referencia a los “grupos de interés”, ¿interesa a la sociedad latinoamericana la educación superior, más allá de su uso funcional para acceder a oportunidades de progreso individual?

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

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

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

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

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

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

grupos de interés directamente beneficiados, sino para la sociedad en sus diferentes estructuras organizacionales.

La comunidad universitaria expandida: propuesta para la discusión

En síntesis, la exposición realizada señala cómo las IES en América Latina han superado una brecha de acceso a la educación superior, brindando una amplia gama de oferta académica, con una evolución loable en su preocupación social y consideración desde la Reforma de Córdoba por proyectarse más allá de su fuero interno. Las legislaciones de Brasil, Perú y Ecuador, junto a las iniciativas nacionales de Colombia, Chile y México como ORSU, ORSUCH y OMERSU respectivamente; e internacionales como la red AUSJAL y URSULA, así como el apoyo de la UNESCO con el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe que alberga a ORSALC, son unas de tantas de miles de iniciativas y experiencias implicadas en llevar a las IES a trabajar por y para la comunidad. He tenido la grata y feliz oportunidad de participar como cocreador o como impulsor en todas de ellas. La falta de una sistematización de experiencias obedece más bien a una adaptación de los sistemas de educación superior regional a estándares externos a la región, como son los rankings, en los cuales el factor principal de evaluación no está en su aporte específico a las necesidades de la población local, sino al global (Grau et al., 2017). Por ello, la relación de las IES con el bien común en América Latina se mantiene, por lo general, en una esfera complementaria a la sociedad cuando por derecho y de facto el conocimiento está en el centro de la evolución social y avanza inexorable por otros conductos para su transmisión. Así como se inspiró en su momento de las tendencias internacionales para mejorar, también ha asumido un capitalismo académico que en todos los ámbitos ha alimentado el individualismo en detrimento del bien común, si bien las referidas reformas legislativas socialmente responsables parecen dar paso a lo que algunos autores internacionales refieren como retos en el liderazgo hacia una universidad cívica (Goddard, Hazelkorn, Kempton & Vallance, 2016).

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

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

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

Si en 1918 provocó la institucionalización de la tercera misión como extensión, cien años después ya no solamente unos privilegiados tienen acceso a la educación superior, sino miles de personas han accedido y completado estudios. El acceso a la información y las posibilidades de una Cuarta Revolución Industrial pueden ser usados para solapar culturas ante el magma globalizador o permitir a dichas culturas expresarse e interactuar desde lo local a lo global. El paso principal, habida cuenta del contexto descrito, pasa por repensar al estudiante no como un cliente para el sector privado, y un indicador para el sector público, sino como un potencial aliado. Es esa la visión del estudiante y el egresado, o mejor, la eterna condición de estudiante que se debe fomentar en todo tipo de formación básica, media y superior según los lineamientos UNESCO: el estudiante universitario no como cliente, sino como aliado de un proceso en el que su propio conocimiento, sus competencias adquiridas y su saber como dimensión

integral del aprender a lo largo de toda la vida se vuelva sobre las comunidades y las transforme en sus vulnerabilidades; un estudiante nunca cliente, mas sí aliado, es el propositivo de nuestro eje temático. Esta visión es un proceso que no solo mejorará la situación concreta y real de las personas, sino que, en sus relaciones interpersonales, el estudiante mejorará su conocimiento y su aprendizaje, adquirirá una dimensión superior, ya que tanto el conocimiento competitivo como el saber integral son las condiciones colectivas y efectivas necesarias de un bien común.

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

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

La reforma emergente de la educación superior en América Latina en el 2018 se debe entender por concebir la educación superior desde una comunidad universitaria expandida, en la cual la sociedad debe ser considerada por pura responsabilidad social y en la cual la tecnología permite facilitar una interacción constante con los grupos de interés (Hasan, Rahman & Saeed, 2015). La gestión de la generación de conocimiento puede resultar desde un derivado de los procedimientos mercantilistas, en la denominada cocreación (Chemi & Krogh, 2017; Murcia Peña, Vargas García & Jaramillo Ocampo, 2012), que permita a los grupos de interés sentir que las IES son los espacios en los que se pueden reportar aprendizajes, expresar necesidades y trabajar colaborativamente en soluciones por el bien común, en el cual se deberá participar para definirlo. Este concepto es el que resulta clave, la comunidad universitaria expandida, no es aquella en la que las IES se proyectan. Deviene de una transición de comprender a estudiantes como privilegiados, que tras un intervalo en el cual se les ha podido considerar clientes, sean considerados como parte de la Academia y que para que se dé paso a esta situación deben establecerse sinergias constantes.

Ribes-Giner, Perelló-Marín y Pantoja Díaz (2017) revisando experiencias de cocreación apuntan a los modelos que desde la fase de pregrado pueden permear en esa nueva cultura de evolucionar la Academia, juntamente con la integración del conocimiento que aportan estudiantes. Dados estos procesos, extensivos a la comunidad por medio de metodologías de investigación acción participativa, las IES empoderarán y se empoderarán de una sociedad multicultural que aporte a la construcción social de un espacio regional, que no tiene motivos por sentirse lejana de los estándares que evalúan los rankings internacionales, sino que debe medirse conforme ha evolucionado, siendo una tierra demasiado años proveedora de recursos. La educación superior se ha desarrollado y masificado, es momento de ponerse al servicio de una sociedad que deberá reinventar otras instituciones si no se dan las circunstancias en una reforma integral a la educación superior. El reto está presente, esperemos que las IES no queden ausentes y la nueva reforma heredera del 1918 cocree el nuevo escenario en estudios referenciales comparados (benchmarking).