


Noción de compromiso universitario para la transformación de la sociedad

Notion of University Commitment for the Transformation of Society

Marcelo Almeida Pástor

Instituto de Posgrado, Universidad Técnica del Norte, Ecuador

 0000-0001-8918-6347


malmeida@utn.edu.ec

Dra. Nora Ángela Arrechavaleta Guarton

Profesora Titular

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)

Universidad de La Habana, Cuba

 0000-0001-9886-8999

anora@cepes.uh.cu

Fecha de enviado: 11/07/2018

Fecha de aprobado: 16/10/2018

RESUMEN: El presente artículo analiza críticamente la relación Universidad-Sociedad desde el concepto Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y consecuentemente, argumenta un nuevo constructo: el Compromiso Universitario para la Transformación de la Sociedad (CUTS) que constituye el principal resultado obtenido sobre la base del amplio análisis documental realizado. La noción del CUTS explicitada declina el trasfondo hegemónico del modelo neoliberal que invade a la sociedad y a la educación superior a escala internacional y la convierte en cómplice de la insostenibilidad económica, social y ambiental. El CUTS requiere ser una construcción y reconstrucción social: individual, grupal, e institucional, basada en el permanente diálogo universidad-sociedad.

PALABRAS CLAVE: relación universidad-sociedad, responsabilidad social universitaria, compromiso universitario.

ABSTRACT: The objective of this article was to critically analyze the University-Society relationship from the concept of University Social Responsibility (RSU) and, consequently, to argue a new construct: the University Commitment for the Transformation of Society (CUTS) which constitutes the main result obtained, on the basis of the extensive documentary analysis carried out. The notion of explicit CUTS declines the hegemonic background of the neoliberal model that invades society and higher education on an international scale and turns it into an accomplice of economic, social and environmental unsustainability. The CUTS requires being a social construction and reconstruction: individual, group, and institutional, based on the permanent university-society dialogue.

KEYWORDS: university-society relationship, university social responsibility, university commitments.

A diferencia de lo que proclaman los defensores de la globalización neoliberal y de las reformas económicas y educativas propuestas, actualmente se agudiza la brecha entre ricos y pobres y la educación superior cada vez más se transforma en instrumento para la concentración del capital, mientras que para la inmensa mayoría de la humanidad el conocimiento es inaccesible, lo que pone en riesgo la sustentabilidad económica, social y ambiental del planeta.

La globalización neoliberal también ha propiciado el desarrollo de la gestión institucional universitaria en función del mercado y la obtención de ingresos financieros; pero en contraposición al modelo hegemónico, la educación superior es concebida en algunos países como contribución a la formación humana y a la superación profesional. Desde esta perspectiva, la universidad necesita encauzar la generación, innovación y difusión del conocimiento científico y tecnológico para compartir, intercambiar y sistematizar saberes que contribuyan a la transformación social con justicia, equidad y democracia participativa para el desarrollo sostenible.

Consecuentemente, la universidad debe intentar “inventarse” su propio andamiaje conceptual e instrumental y no trasladarlo acríticamente desde el mundo empresarial capitalista.

En síntesis, los antecedentes del presente estudio se remiten al debate sobre las relaciones de la universidad y la sociedad, las cuales pueden clasificarse en dos grandes vertientes: primera, las relaciones que deben coadyuvar a la mejora de la gestión holística de la calidad ética de la universidad y a su plena participación en la construcción del desarrollo económico-social sustentable nacional, acorde al diálogo

Universidad-Estado-Sociedad-Empresa, del cual deben derivarse las necesarias transformaciones en lo económico, social, político, intercultural y ambiental (Didriksson et al., 2017; Escrigas & Lobera, 2009), y segundo, las relaciones que propendan al desarrollo del conocimiento desde la creación del capital humano y el capital social, así como el vínculo Universidad-Estado-Empresa, simbolizado por la triple hélice, para lograr el desarrollo económico desde el capital humano formado y la innovación científico-tecnológica mercantilizada (Salmi et al., 1995; Salmi et al., 2003).

Concretamente, el objetivo de este artículo fue analizar críticamente la relación Universidad-Sociedad desde el concepto Responsabilidad Social Universitaria (RSU), cuyo máximo exponente es Francois Vallaey (2007, 2008, 2013) y consecuentemente, argumentar un nuevo constructo: el Compromiso Universitario para la Transformación de la Sociedad (CUTS).

La hegemonía neoliberal invade la educación superior

La hegemonía de la economía globalizada neoliberal fortalece la naturaleza del capitalismo, a pesar de ser presentada por determinados autores como la solución a los problemas globales y nacionales en distintas regiones del mundo.

Las reglas de oro que permiten la acumulación de plusvalía y el aumento del capital son: la maximización de ganancias minimizando costos, junto a la realización de innovaciones científico-técnicas para actualizar y desarrollar la capacidad de las fuerzas productivas. El incremento del percibido éxito productivo-financiero, propio de los países del llamado 1er Mundo, requiere de un mercado desregulado, de un agresivo control geoestratégico para asegurar la obtención de

materias primas, recursos naturales, y de mano de obra, cada vez más barata y calificada.

Evidencias de las brechas sociales provocadas por tal situación las expone Falconí:

En el año 2012, los ingresos de las 100 personas más ricas del mundo podrían acabar cuatro veces con la pobreza extrema del mundo. Oxfam¹ indica que el 1% de las personas más ricas del planeta han aumentado su ingreso en un 60% en los últimos veinte años [...] América Latina y el Caribe es la región donde encontramos las mayores desigualdades en la distribución de los ingresos en el mundo, incluso superiores al África subsahariana. (2014, p. 251)

El reporte de *Bloomberg Billionaires Index* (2018) señala que la fortuna del hombre más rico del mundo (Jeff Bezos, EEUU) llegó a 131 billones de dólares, seguido por Billy Gates (EEUU) con un total de 93.4 billones de dólares. Coincidente con la comparación que hizo Falconí (2014), en el año 2018 el 74% del monto de la fortuna del segundo billonario a escala internacional, supera el ingreso anual que tuvieron en total, los 41 países más pobres del mundo en el año 2014.

En la actualidad, la nueva relación entre la economía y las políticas nacionales se subordina a las corporaciones multinacionales, por encima de las políticas de los Estados (Ayerbe, 2012). Estos sistemas corporativos imponen un paradigma de desarrollo económico-social y político que es incompatible con la sustentabilidad de la vida en el planeta y segundo, excluye a la mayoría de la población mundial del bienestar de vida (alimentación, vivienda, acceso al agua potable, salud y educación, entre otras necesidades humanas prioritarias).

Respecto a la educación, desde los años 60 y 70, el aumento de la población junto a otras

demandas de orden social ha generado significativos incrementos de matrícula.

Durante estos mismos años, varios gobiernos de la región latinoamericana, autodefinidos como nacionalistas se inspiraron en el modelo desarrollista y lograron una reducción parcial de la pobreza e incorporaron a la emergente clase media al consumo de bienes y servicios, entre los que se encuentra la educación; sin embargo, en los años 90 la globalización neoliberal cambió el rumbo de estos países.

El Banco Mundial (BM) usó como patrón a seguir lo que denominó experiencias exitosas logradas en los países del norte y con la participación directa de funcionarios y asesores, encabezó varias consultorías y eventos educativos para perfilar sus propuestas. Dados sus contenidos, los autores de este artículo destacan las correspondientes a los años 1995 y 2003, cuyas recomendaciones a la educación superior se dirigieron a países en vías de desarrollo: África, Asia, Europa Oriental -ex repúblicas socialistas- y América Latina.

En el primer documento del BM se catalogó como crisis en la educación superior, la elevada demanda social por el acceso a los estudios universitarios, lo que promovió la diversificación y diferenciación de Instituciones de Educación Superior (IES) que debían cobrar determinadas cuotas, fueran públicas, privadas o entidades no universitarias (Salmi et al., 1995). Esta apreciación economicista del fenómeno impulsó la lógica del mercado con agresivos criterios de privatización de la universidad pública.

El argumento que esgrimió el BM fue que “la política de libre ingreso a la universidad sólo favoreció a las clases acomodadas”, por tanto sugirió que Estados y gobiernos se desentendieran de los compromisos de financiamiento a la educación superior pública y

que el gasto se realizara en la educación primaria y secundaria (Salmi et al., 1995²). Esta propuesta generó mayor elitización, ya que los estudiantes de las clases medias o populares vieron alejarse las oportunidades de acceso a la universidad; en tanto que los grupos con capacidad económica para pagar, siempre tuvieron, en el país o en el exterior, alternativas educativas al alcance de su mano.

El BM insistió en que la asignación estatal de financiamiento debía dirigirse, tanto al sector público como al privado y pasar del presupuesto negociado al presupuesto por rendimiento, con base en indicadores de resultados y determinado por el consumidor (Soto, 2006); lo que provocó la dedicación de la gestión institucional universitaria al auto-sostenimiento de las operaciones académicas y administrativas, y a competir por fondos concursables, generados por el Estado y la empresa privada. La autonomía financiera sustituyó la originaria autonomía universitaria, concebida para la creación y difusión del conocimiento, para crear sus propias estructuras organizacionales, auto-gobernarse y para trazar sus propios destinos, independientemente de los poderes externos.

Tales circunstancias ponen la formación y superación profesional, así como la investigación, al servicio de las corporaciones privadas nacionales o internacionales.

La propuesta del BM respecto a la calidad educativa, consiste en seguir las consideradas experiencias exitosas de los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³, de modo que se implantan sistemas de estándares e indicadores de evaluación, con los que un Estado minimizado, a través de agencias públicas o privadas, primero asume la función de control de la calidad y luego pasa a su supervisión

propiciadora-orientadora mediante los Informes de Rendición de Cuentas de las universidades.

La implementación de esta política en los países del sur es incentivada por medio de ayudas y préstamos a la educación superior; además, por el interés de la banca internacional y local de integrar la universidad al sistema económico, en calidad de socio o cliente.

En resumen, el BM propugna la reestructuración, la operacionalización y la priorización de la conexión de la universidad con la empresa y la vuelve funcional con el sistema económico. Por estas razones las medidas fueron: a) Institucionalizar el pago de matrículas, tasas y aranceles; b) Cobrar el costo total de la pensión; c) Instrumentar préstamos para el acceso a créditos y becas parciales con las mismas tasas de interés que opera el sistema comercial; d) Mejorar el cobro de los préstamos a través de compañías privadas; f) Introducir los impuestos o donaciones de los graduados; g) Vender servicios de investigación y educación continua; h) Disminuir el presupuesto estatal de la Educación Superior, autogestionar el financiamiento para el funcionamiento institucional con venta de servicios y rendición de cuentas; i) Aperturar procesos homogéneos y obligatorios de evaluación y acreditación de la calidad; j) Crear instituciones públicas y privadas para cobrar el costo total de la enseñanza (Boletín de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios, s.a., p.1).

La segunda fase de la Reforma de la educación superior propuesta por el BM (Salmi et al., 2003) estuvo dirigida a los mismos países en vías de desarrollo y de nuevo usó como modelo a seguir las experiencias de los países de la OCDE.

De manera sorpresiva el BM cambió la estrategia argumentativa y comenzó a valorar la educación terciaria como el motor del desarrollo

económico, basado en el conocimiento, la alta competitividad y las tecnologías de la información y la comunicación. Como afirma Ribeiro, (2016, p. 1): "Según los más ricos y poderosos del planeta, la cuarta revolución industrial ya está en marcha; es el resultado de la convergencia de robótica, nanotecnología, biotecnología, tecnologías de información y comunicación, inteligencia artificial y otras". En este marco contextual se concibe a la educación como un bien público global y a la moderna universidad de excelencia, útil para la innovación y la apropiación privada de la mercancía conocimiento. Por lo tanto, la economía hegemónica debe asegurar una universidad de clase mundial y principalmente sus productos o resultados: la formación de profesionales y la investigación científica.

En pocas palabras, la segunda propuesta de reforma de la educación terciaria del BM afina su direccionalidad hacia una sola relación que articule universidad-Estado-empresa y se concreta en los siguientes aspectos (Salmi et al., 2003, p. ix):

a) el papel emergente del conocimiento como principal motor del desarrollo económico; b) la aparición de nuevos proveedores de educación terciaria en un contexto de educación sin fronteras; c) la transformación que han sufrido los modelos de prestación del servicio de educación terciaria y sus patrones institucionales, como resultado de la revolución de la información y la comunicación; d) la aparición tanto de fuerzas de mercado en la educación terciaria, como de un mercado global de capital humano; e) el incremento de solicitudes de los países clientes del BM en procura de apoyo financiero y técnico para la reforma y el desarrollo de la educación terciaria; y f) la necesidad de establecer una visión equilibrada e integral de la educación como un

sistema holístico, que no solo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación del capital humano, sino también en sus dimensiones cruciales tanto humanísticas, como de construcción del capital social, y su papel como un importante bien público global.

Esta transformación de la posición hegemónica se impuso en medio de campañas de desprestigio a las universidades públicas y de su asfixia presupuestaria. Las recomendaciones del BM y el Fondo Monetario Internacional (FMI) adujeron que: a) había un desajuste estructural del sistema de educación superior y vaguedad acerca de sus funciones y delimitaciones; b) el sector público no tenía condiciones para atender la demanda de acceso; c) las IES estaban de espaldas a las tecnologías de la información y la comunicación; d) existía separación entre investigación y docencia; e) los mecanismos establecidos no aseguraban la calidad; f) los sistemas de gestión universitaria eran obsoletos; y g) eran altos los presupuestos públicos, dada la gratuidad de la educación universitaria.

Según el BM y el FMI, esta crítica situación debía enfrentarse con una gran oferta de servicios desde el gran mercado internacional⁴. Así se propuso persuadir a la comunidad académica, a los gobiernos influenciados, a las empresas y a la opinión pública sobre el nuevo papel funcional que debe jugar la educación superior en la era del conocimiento.

Alterada la naturaleza y los fines esenciales de la universidad, se introdujeron en ella desde la empresa, conceptos como: capital humano (Becker, 1993); economía del conocimiento (Powell & Snellman, 2004); políticas para la Nueva Gestión Pública que transforma a las universidades en organizaciones gestionadas (Kehm, 2012); gestión de desarrollo (que reduce la visión estratégica al manejo de recursos financieros y la medición de eficacia, eficiencia y

efectividad); estructura organizacional y administración tecnocrática (con gerentes y presidentes externos); conocimiento y educación como mercancías; estandarización y medición homogénea de la calidad; certificación externa y *rankings* mundiales de universidades (Yoguez, 2009); así como los efectos hegemónicos de los procesos de la internacionalización educativa (Didou et al., 2005).

Junto a estos conceptos se promovió el condicionamiento económico-político de círculos empresariales europeos, a gobiernos y universidades, mediante la Mesa Redonda Europea de Industriales (ERT)⁵ (Maxé & Miró, 2008). Según Gavin (2014, p. 7): “La ERT captó con éxito la atención de gobiernos europeos fuertes, buscando promover su propia agenda a través de líderes poderosos”. En particular, el Informe del Círculo de Empresarios de España (2007) recomendó no acudir a las cuentas públicas para sufragar el incremento de gastos de las universidades y usar los recursos privados para elevar la eficiencia de las mismas.

La implementación de programas como: *Research into Employment and Professional Flexibility* (REFLEX⁶, 2005); *Assesment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO⁷, 2018), el Proyecto Bolonia (1999), el Proyecto Tuning (2012); el currículo de formación por competencias y los resultados de aprendizaje (Gimeno, 2008; Kennedy, 2007), los fondos concursables para la investigación (inducido a áreas de interés de los inversionistas); la reorientación de las relaciones universidad-Estado-Empresa; la limitación de la participación de los actores internos en el gobierno universitario y la autonomía responsable que muta, recorta y controla la capacidad immanente a la academia para crear saber, generar conocimiento, determinar sus estructuras y tomar

las decisiones esenciales, imponen de manera directa o indirecta el trasfondo neoliberal, economicista, mercantil y empresarial a las instituciones de educación superior.

En este mismo sentido, organismos internacionales en coordinación con la Organización Mundial del Comercio emitieron franquicias y acciones de regulación académico-financiera (Ronda de negociación en Doha) y presionaron a otros países para pactar que la universidad fuera un bien comerciable transfronterizo (Didou et al., 2005; Didou, 2007; Verger, 2008). Los autores de este artículo advierten, que en más de una ocasión, esta práctica ha facilitado: el fraude académico, la competencia desleal, la vulneración de los derechos de los Estados nacionales y el desconocimiento de la diversidad cultural, con la pretensión de imponer monoculturas y fomentar bienes públicos globales de carácter privado, competitivo y homogéneo.

La relación universidad-sociedad en América Latina: antecedentes y actualidad

En la cultura occidental, influenciada por determinados factores económicos, sociales, políticos e ideológicos se constituyó formalmente la universidad durante el siglo XI (Bolonia, 1088) la cual se diversificó y extendió convirtiéndose en la sede principal del saber, de las ciencias, el pensamiento y la cultura.

Debido a la expansión de los imperios desde el siglo XVI y por diversos caminos, los modelos universitarios nacidos en Europa⁸ se trasladaron al continente americano. En las colonias del mundo hispánico, bulas papales y decretos imperiales crearon las primeras universidades⁹, las cuales como parte de la superestructura social contribuyeron a consolidar los proyectos económicos y políticos de las metrópolis.

En brevísima síntesis, Botero et al. (2005) recuerdan que en Latinoamérica la educación superior surgió de la acción misionera católica, pero luego el Estado asumió la formación universitaria, tal y como se realizaba en Europa. Esta concepción de universidad estatal fue modificada por la reforma de Córdoba, Argentina, en el año 1918 en la cual se propugnaba entre otros aspectos: la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el cogobierno, la extensión universitaria y las universidades populares. En esta reforma, además se formulaban críticas al régimen administrativo universitario, a la mediocridad institucional y a la aplicación del concepto de autoridad en la enseñanza.

Los ideales del Movimiento de Córdoba en el continente sentaron las bases del Modelo Universitario Latinoamericano, cuya característica básica se puede sintetizar en los esfuerzos por construir un compromiso más cercano de la universidad con la sociedad en un amplio espectro de perspectivas y alcances.

Esta tradición educativa que asume postulados humanistas ha estado presente en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES: 1996, 2008 y 2018); las cuales constituyeron orientaciones filosóficas-axiológicas, teleológicas y sociales consideradas en las decisiones de las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES, 1998; 2009). De manera particular, esta última ratificó a la educación superior como: bien público social, derecho humano y un deber del Estado.

A pesar de lo señalado, la globalización neoliberal ha logrado permear las estructuras económicas de los Estados y de importantes universidades, e imponer formas neocoloniales de dependencia. El asedio de las políticas educativas hegemónicas influyen y afectan de manera significativa la naturaleza y la estructura

universitaria, sustituyéndola por una organización gestionada, cuyo propósito es ser funcional para el *status quo*; así se afecta la relación de la universidad con toda la sociedad y la convierte en apéndice de los fines empresariales; lo que cuestiona la legitimidad de su misión, su fundamento moral, los modos de producción del conocimiento y la gestión de sus recursos (Olsen, 2012).

Cuando las instituciones educativas dejan de ser tales y se transforman en organizaciones, pierden el carácter mediador entre el individuo y la sociedad (Días Sobrinho, et al., 2008) y sus actividades comienzan a ser medidas y evaluadas con fines de inversión, según indicadores de costo-beneficio, para valorar el destino del financiamiento, es decir, de manera análoga a las empresas (Comas, 2007).

Tránsito de la Responsabilidad Social Universitaria al Compromiso Universitario para la Transformación de la Sociedad

A pesar de la realidad descrita anteriormente, hay países latinoamericanos que durante las últimas dos décadas han tenido gobiernos cuestionadores del orden internacional pre-establecido y han promovido transformaciones encaminadas hacia el desarrollo económico-social sustentable, en el cual se involucra a la educación superior y particularmente a su responsabilidad social. En el "Sexto Informe de Educación Superior en el mundo: Hacia la Responsabilidad Social Universitaria: Equilibrando lo global con lo local", publicado por la Red Global Universitaria para la Innovación (GUNi) por sus siglas en inglés, Didriksson et al. (2017) puntualizan acerca de: la aparición de nuevas universidades públicas con la introducción de nuevas estructuras organizativas y gobernanza, así como nuevos planes de estudio, en búsqueda de vínculos más estrechos

con la sociedad. De igual manera, señalan que los sistemas universitarios regionales han experimentado importantes procesos de cambio en términos de su relación con el Estado, con los movimientos sociales de estudiantes, de docentes, y actores del mercado. Además se menciona la difusión de mecanismos de comercialización y la regulación de: la organización académica, la producción de conocimiento, el aprendizaje, el desarrollo científico y la tecnología moderna, entre otros importantes aspectos.

Durante los primeros 15 años del siglo XXI, las tendencias identificadas por los investigadores citados puntualizan que desde el poder político se produjeron cambios en la educación superior por lo que se creó una nueva agenda sobre su Responsabilidad Social local/global. Y entre los logros y tensiones que persisten se identifican: 1) La transición desde la masificación hasta la universalización de los sistemas nacionales; 2) La universalización de la masificación en la región mantiene tensión y déficits significativos en términos de equidad social y calidad con respecto al acceso, la retención y la graduación de los estudiantes; 3) Ha existido crecimiento en la universidad y en instituciones privadas y públicas no académicas, en función de la absorción de la demanda social; 4) Respecto a la investigación y la docencia, los esfuerzos de innovación se han centrado en los procesos académicos y en una mejor articulación de la investigación y el posgrado; y 5) La relación entre lo local y lo global presupone tensión entre la idea de un compromiso institucional con una sociedad y territorio determinado y la idea de la internacionalización de los sistemas (Didriksson et al., 2017).

No está por demás comentar que frente a estas iniciativas, los gobiernos de sucesión, o sustitución de tendencia política y/o en otros

casos, por la usurpación ilegítima del gobierno, han promovido acciones de desaceleración o desatención a las políticas educativas, aspectos que sin duda impactarán negativamente en los logros iniciales.

De manera particular y respecto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Martí y Martí (2013) y Moreno et al., (2016) señalan que en la región iberoamericana, han evolucionado los conceptos y las iniciativas; en unos casos han sido proyectos o actividades dispersas y en otros, propuestas más estructuradas que abarcan: la creación de departamentos especializados y cátedras, el establecimiento de normas para la regulación y funcionamiento, programas de voluntariado estudiantil, proyectos de aprendizaje-servicio e investigación, o forman parte de la rendición de cuentas. De diversas maneras se evidencia que el concepto de RSU se ha socializado y se reconocen sus buenas prácticas.

Todo lo anterior conduce a plantear la necesidad de sistematizar las propuestas teórico conceptuales y metodológicas que atañen a la RSU, atendiendo a sus cuatro funciones sustantivas, con el fin de afianzar la relación de la universidad con toda la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible y soberano de los países.

Hay autores y organismos que emplean los términos responsabilidad y compromiso como sinónimos. Así, Escrigas y Lobera (2009) señalan que: la educación superior es una obligación de compromiso público y de responsabilidad con la sociedad, la cual debe otorgar valor social al conocimiento y ser el motor del desarrollo humano sostenible. La universidad debe anticiparse con pertinencia a las necesidades humanas, sociales y económicas frente a la competencia y la competitividad. Estos mismos autores cuando citan a Herrera (2008), destacan:

La responsabilidad social de las universidades, que implica su pertinencia, constituye el vínculo entre el conocimiento generado en el contexto de su aplicación y las necesidades locales, nacionales y globales. Su objetivo fundamental consiste en promover la utilidad social del conocimiento, contribuyendo así, a mejorar la calidad de vida. La pertinencia va más allá de la respuesta a las necesidades de desarrollo económico. Requiere una perspectiva de doble vía entre la universidad y la sociedad, lo cual implica la multiplicación directa de los usos críticos que tiene el conocimiento en la sociedad y la economía. (Escrigas & Lobera, p. 9)

Quizá hasta hoy día, el autor más prominente de la obra científica y especializada sobre gestión de la RSU sea Francois Vallaeyes quien declara que la RSU:

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 (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad. (2007, p. 11)

Atendiendo a la ética como calificativo de la gestión de la calidad, los autores de este artículo consideran oportuno presentar las consideraciones de Vallaeyes (2008, 2013) quien con base en la tríada de Morín (2004) propone un concepto de Ética que define tres dimensiones simultáneas y complementarias: 1) La autoética o Ética de la Virtud, según la cual, el sujeto del deber es la persona, quien posee una

responsabilidad moral personal; 2) La socio-ética del mundo o Ética de la Justicia, según la cual el sujeto del deber es la ley, el marco de regulación es el Estado y el modo de regulación es el derecho hétero-regulado, ya que el generador de la responsabilidad determina los actos ilegales, y 3) En la antropoética, o Ética de la Sostenibilidad, el sujeto del deber es el mundo en general, éste (nosotros) tiene o debe tener una responsabilidad social-global; el marco de regulación es de obligación mutua, y el modo de regulación es la gobernanza co-regulada.

Por otro lado y a juicio de Gaete (2011) el concepto de RSU de Vallaeyes se sustenta en: los grupos de interés y el enfoque gerencial o directivo. Además, los autores de este artículo identifican en la propuesta de Vallaeyes como aspectos distintivos: un sistema de indicadores asociado a los cuatro ejes de operacionalización (según las funciones sustantivas universitarias) y el énfasis en los impactos, en lugar de la planificación y el funcionamiento institucional.

En el año 2016 se creó la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA¹⁰). Este esfuerzo dio continuidad a los estudios de Vallaeyes sobre RSU, con la organización de eventos como el realizado en la Universidad del Pacífico, Lima-Perú, donde se reconocieron los límites de la ética personal tradicional ante los problemas sistémicos complejos a enfrentar desde el punto de vista profesional y científico, lo que induce a desarrollar habilidades éticas nuevas, con relación a la justicia internacional y la sostenibilidad planetaria.

A modo de ver de los autores de este artículo, el obstáculo más complejo para desarrollar la RSU que propone Vallaeyes (2007, 2008, 2013) reside en la influencia del modelo hegemónico de universidad que la convierte en generadora de mercancías y la hace funcional a

las leyes del mercado. Concentra su atención en la docencia, la investigación y la extensión orientada fundamentalmente a la formación de competencias laborales, en lugar del desarrollo humano y ciudadano y a la venta o transferencia tecnológica a partir de la propiedad del conocimiento, en lugar de la colaboración, la socialización y la aplicación del mismo para la solución de los problemas globales y nacionales.

En las orientaciones de carácter ético gerencial/directivo contenidas tanto en el concepto como en la operación de la RSU manejada por Vallaey, el énfasis recae en los impactos, lo que a juicio de los autores del presente artículo, constituye una posición reactiva. La evaluación de impactos puede formar parte del diagnóstico, pero no basta, ya que en este no puede obviarse el compromiso individual, grupal e institucional que de manera explícita tienen los actores internos y externos para transformar la sociedad.

Por estas, entre otras razones es insuficiente el concepto y operacionalización sobre la RSU que se ha descrito. Consecuentemente es necesario profundizar en el tema y dirigir los esfuerzos hacia un nuevo constructo que no presuponga el carácter unilateral o individual, subjetivo; por el contrario, que se asuma como deber concertado y sistémico, que articule propósitos y acciones explícitas de la gestión de la calidad ética de la universidad, producto de la participación convenida, que identifique los intereses de actores-decisiones (internos y externos¹¹), con una amplia interacción universidad-sociedad, en correspondencia con un contexto históricamente determinado y en el marco de un proyecto nacional de desarrollo sostenible. Debe ser un constructo social que se elabore a partir del diálogo universidad-sociedad, por tanto que reciba de una parte, la influencia

de la cultura universitaria y por otra, la influencia de la cultura nacional.

En este empeño, se intenta complementar el concepto elaborado por Vallaey y argumentar una nueva noción que se defina como Compromiso Universitario para la Transformación de la Sociedad (CUTS). Los autores del presente artículo enriquecen la base conceptual primaria por medio de los siguientes argumentos: el carácter sistémico y holístico de la política de la gestión de la calidad ética de la universidad, reconocida como válida por los sujetos internos y externos; la voluntad consciente de los individuos integrados en grupos que asumen el desarrollo institucional y no sólo los impactos de su funcionamiento; la redefinición y caracterización de las cuatro funciones universitarias, así la gestión se convierte en comunidad universitaria comprometida, la docencia en formación-superación profesional y ciudadana integral, la investigación en gestión social del conocimiento, y la extensión en interacción social junto con la integralidad de la autonomía universitaria del saber que se alinea con la filosofía institucional universitaria: visión, misión, supra-objetivos y valores que sean asumidos.

Además, según quienes suscriben este artículo, el CUTS explícito debe ser una contribución a la consolidación de un Proyecto Nacional sostenible, integrador e intercultural, con participación plena de actores internos y externos en la toma de decisiones, con justicia social y soberanía, con una economía auto-sustentada que sea socialmente redistributiva y orientada a la transformación efectiva de la sociedad.

Estos juicios enfatizan el carácter procesual de las acciones conjuntas universidad-sociedad en la planificación, ejecución, evaluación y

retroalimentación para el desarrollo social sostenible.

Las acciones de naturaleza ética que entraña el CUTS se concretan en: el individuo en su condición de sujeto, en los equipos humanos de trabajo y en la institución, en calidad de sujetos sociales interdependientes. Sin compromiso individual no hay compromiso grupal ni tampoco institucional, ya que esta noción puede entenderse también desde lo psicosocial¹². Los autores del presente artículo sintetizan en el apego emocional, lo material y lo normativo como una fuerza interior que está influenciada por la cultura, las creencias y las normas de la comunidad académica y social. En este sentido, influye no sólo la cultura humana en una acepción estrecha de la misma, sino la relacionada con la convivencia con otras formas de vida. Desde esta perspectiva es necesario reinsertar los seres humanos a la naturaleza para ser co-responsables de lo que deba ocurrir a futuro.

En resumen, según los autores de este artículo el constructo nocional de CUTS no está exento de tensiones y conflictos y constituye una síntesis de lo emocional, material y normativo a escala individual y grupal, que explícitamente es el resultado de la interacción universidad-sociedad y que puede definirse como:

Una política de gestión de la calidad sistémica, holística y ética de la Universidad, basada en la voluntad consciente de los individuos integrados en grupos, que asumen el desarrollo institucional para alinear los procesos sustantivos (gestión-comunidad universitaria comprometida, docencia-formación, superación profesional y ciudadana integral, investigación – gestión social del conocimiento, extensión-interacción social) con la filosofía institucional de la universidad. Es una explícita convicción social, sustentada en la autonomía del saber, la

congruencia de los procesos, la transparencia, la pertinencia científica y social así como la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (decisiones internos: directivos, estudiantes, egresados, investigadores, docentes, empleados y trabajadores) con los múltiples actores de toda la sociedad (decisiones externos) interesados en el buen desempeño y el desarrollo institucional universitario, y necesitados de él. Es una contribución para la consolidación del proyecto nacional sostenible, integrador e intercultural, con una economía auto-sustentada, redistributiva y orientada a la transformación efectiva de la sociedad, por el bien de todos y cada uno de sus ciudadanos en un momento histórico social dado.

La noción del CUTS que aquí se expone, significa la construcción del compromiso que está atravesada por tres planos de complejidad: una explícita voluntad individual que regula el fuero personal y que constituye su base fundante pero no suficiente; el compromiso grupal de carácter heterónimo ya su vez, este compromiso requiere escalar al nivel institucional para garantizar los propósitos y las acciones de política público-social, inspirada en una cultura intergeneracional y en un enfoque biocéntrico que aseguren la sostenibilidad del desarrollo de la vida en el planeta.

Conclusiones

La noción del CUTS explicitada declina el trasfondo hegemónico del modelo neoliberal que invade a la sociedad y a la educación superior a escala internacional y la convierte en cómplice de la insostenibilidad económica, social y ambiental.

La construcción de la noción de CUTS en las IES requiere ser una construcción y reconstrucción social: individual, grupal, e

institucional, basada en el permanente diálogo universidad-sociedad.

La propuesta aquí contenida puede ser referencia para continuar el debate crítico acerca de la relación universidad-sociedad, sus transformaciones y el desarrollo sostenible.

Notas:

¹ Fundado en Oxford (1942) como consecuencia de la II Guerra Mundial para luchar contra el hambre. Es una confederación de 20 organizaciones sociales y comunidades locales de 90 países. Desafía las causas estructurales de la injusticia de la pobreza.

² 1) La propuesta "La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia" (1995) fue liderada por Jamil Salmi y participaron: Douglas Albrecht, Robin De Pietro-Jurand, Tom Eisemon, Moussa Kourouma, Omporn Regel, Viswaranatham Selvaratnam, Erik Thulstrup, Kin Bing Wu y Adrian Ziderman. 2) La propuesta "Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria" (2003) también fue encabezada por Jamil Salmi y participaron: Benoit Millot, David Court, Michael Crawford, Peter Darvas, Fred Golladay, Lauritz Holm-Nielsen, Richard Hopper, Andrei Markov, Peter Moock, Hena Mukherjee, William Saint, Shashi Shrivastava, Francis Steier y Rosita van Meel.

³ En su origen fue "Organización europea de cooperación económica" su propósito era la reconstrucción de las economías europeas tras la II guerra mundial. En el año 1961 Canadá y Estados Unidos apoyados por el Plan Marshall decidieron transformarla en OCDE. La integran 60 países (EEUU, Alemania, Inglaterra, Bélgica, Francia, Japón y otros); defienden la economía de mercado, la democracia representativa y producen el 60% de los bienes y servicios del mundo. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/masinformacionsobrelaocde.htm>

⁴ García, (2005) citando a Jones (1998) expresó: "...los empresarios consideran que la enseñanza es un extenso mercado por conquistar". Para el año

2003 el sector educativo movió 41 billones de dólares anuales (Rodríguez, 2004, p.321) y esto anima a las corporaciones internacionales.

⁵ European Roundtable of Industrialists, lobby o grupo de presión creado en el año 1983 que agrupa a presidentes de 47 principales empresas multinacionales de Europa.

⁶ REFLEX analiza y diagnostica la inserción de los titulados universitarios en el mercado laboral como medio para el perfeccionamiento del aprendizaje profesional.

⁷ Proyecto internacional coordinado por OCDE que evalúa los resultados de aprendizaje en la Educación Superior.

⁸ Napoleónico o profesionalizante, Alemán o de investigación, e Inglés o de desarrollo humano.

⁹ Entre otras, en el año 1538 la Universidad Santo Tomás de Aquino en la República Dominicana, la Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes de Lima, hoy Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Cédula Real, 12 de mayo de 1551) y en México, la Real y Pontificia Universidad de México (Cédula Real, 21 de septiembre de 1551) (Almeida y Vega, 2015).

¹⁰ Convocado y dirigido por Vallaey, ex-consultor del Banco Internacional de Desarrollo (BID) y consultor de la UNESCO. Participan 87 universidades de 10 países latinoamericanos y tiene por objetivo el apoyo mutuo entre universidades que implementan la RSU. <http://unionursula.org/> [16 de enero 2018].

¹¹ Se incluye a la empresa como un actor social más. Nota de los autores.

¹² Meyer identifica los siguientes componentes del compromiso: afectivo o apego emocional, la permanencia o apego material, y el normativo o de apego por obligación, que permite explicar la relación del sujeto con respecto a la organización. Fuente: Meyer, J. & Allen (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review. 1 (1) pp. 65-89.

Referencias:

- Assessment of Higher Education Learning outcomes (ahelo), (2008), México, <http://ahelo.uaslp.mx/>> [03/02/2018].
- Almeida, M. & Vega, J. (2015). Universidad y Sociedad. *Revista Ecos de la academia*, 1 (1) 23-32.
- Ayerbe, L. (2012). *Los Estados Unidos y la América Latina. La construcción de la hegemonía*. La Habana: ALBA, Bicentenario.
- Becker, G. (1975). *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Asociación Canadiense de Profesores Universitarios (s/f). *Recomendaciones del Banco Mundial para la Educación Superior expuestas en la UNESCO*, 1998», <http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Criticas/generallach8.htm> [02/05/2018].
- Botero Bernal, A. et al., (2005). *Autonomía universitaria. Desarrollo e impacto del concepto en Colombia*. Medellín: Corporación Biogénesis, Universidad de Antioquia.
- Bloombers Billonaires Index (2018). <https://www.bloomberg.com/billionaires/profiles/jeffrey-p-bezos/> [22/05/2018].
- Círculo de Empresarios (2007). *Una universidad al servicio de la sociedad*. Madrid: Círculo de Empresarios XXX Aniversario. <https://circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/> [03/04/2018].
- Comas, O. (2007). *La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias*. *Reencuentro*, 50, 45-51, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005007> [24/01/ 2017].
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (1996). *Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, pp.1-27, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf> [26/03/2016].
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2008). *Declaración Final*, pp.1-9, <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> [25/03/2016].
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2018). *Políticas y tendencias en la educación en la región a 10 años de la CRES 2008. Cuaderno 2, Aportes para pensar la universidad latinoamericana*. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO.
- Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, pp.1-27, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion [21/03/2017].
- Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES). (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Comunicado: París: UNESCO.
- Días Sobrinho J. et. al., (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. *En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-11). Bogotá: IESALC-UNESCO, Servicios de Información y Documentación.
- Didriksson, A. et al. (2017). Compromiso social universitario: tendencias actuales en América Latina y el Caribe en universidades globales/locales. *En Higher Education in the world 6, Towards a Socially Responsible University: Balancingthe Global with the Local* (pp. 472-491). Girona: GUNI.
- Didou, S. et al. (2005). *Internacionalización y proveedores eternos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: Principales problemáticas*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).
- Didou, S. (2007). Internacionalización de la Educación Superior y provisión transnacional de

- servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, La metamorfosis de la Educación Superior* (pp. 21-32). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Escrigas, C. & Lobera, J. (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. En *La Educación Superior en tiempos de cambio: Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 3-16). Madrid: Global University Network for Innovation (GUNi),
- Falconí, F. (2014). *Al sur de las decisiones. Enfrentando la crisis del siglo XXI*. Quito: Editorial El Conejo.
- Gaete, R. (2011). *La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España*. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- García, A. (2005). *La educación como mercancía*. <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/17740>> [25/05/2018].
- Gavin, A. (2014). *Cómo la mesa redonda de industriales llegó a hacerle la guerra de clases a Europa*. pp.1-15 <https://blogs.fuhem.es/precarityandyouth/wp-content/uploads/sites/36/2014/07/Descargar-pdf.pdf>. [26/05/2018].
- Gimeno, J. (2008). Diez Tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Editorial Morata.
- Kehm, B. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp.19-49). Barcelona: Editorial Octaedro
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork. <http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/new_resultados-dkenedy.pdf> [02/01/2018].
- Martí, J. & Martí, M. (2013). *Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica*. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162.
- Maxé, V. & Miró, X. (2008). *La ERT, el grupo de presión más influyente en la Unión Europea*. <<https://helenamazigh.wordpress.com/2008/8/18/%22fbquiengobierna-europa-o-como-la-lobbycracia-dirige-a-europa-y-el-mundo->>> [02/04/2018].
- Meyer, J. & Allen (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*. 1 (1), 65-89.
- Moreno, M. L. et al. (2016). *La Responsabilidad Social en la Universidad Pública*. La Habana: Memoria X Congreso Universidad 2016.
- Morín, E. (2004). *El Método*. Madrid: T.VI, Ediciones Cátedra-Grupo Anaya.
- Olsen, J. (2012). La dinámica institucional de la universidad europea. En *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp. 49-98). Barcelona: Editorial Octaedro,
- Proyecto Bolonia (1999). <<http://www.unilibre.edu.co/escueladocentesuniversitarios/images/stories/bol1.pdf>> [22/05/2018].
- Proyecto Tuning. (2012). Tuning Educational Structures in Europe, La contribución de las universidades al proceso Bolonia. *Education and Culture, Socrates-Tempus*, pp. 1-96. <<https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning>> [24/05/2018].
- Powel, W. & Snellman, K. (2004). The knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220 <<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.0102.02.100037>> [02/11/2017].
- Reflex. (2005). *Research Centre for Education and the Labour Market*. ROA, Maastricht University (coordinator); DANS. <https://doi.org/10.17026/dans-z3s-a2dh> <<https://easy.dans.knaw.nl/ui/datasets/id/easy-dataset:34416>> [11/05/2018]

- Ribeiro, S. (2016). *Cuarta revolución industrial, tecnologías e impactos*. <<http://piensachile.com/2016/10/cuarta-revolucion-industrial-tecnologias-e-impactos/>> [02/05/2018].
- Rodríguez, C. (2009). La educación superior frente a los acuerdos de libre comercio: Retos y oportunidades. *Oasis*, 10, 321-323, <<http://www.redalyc.org/pdf/531/53101019.pdf>> [20/02/2018].
- Salmi, J. et al. (1995). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Salmi, J. et al. (2003). *Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Soto, D. (2006). La universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 113-136, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900806> [12/04/2017].
- Ursula: <http://unionursula.org/> [16 de enero 2018].
- Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*, Programa para la Formación en Humanidades. México: Col. Tecnológico de Monterrey. <http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf> [15/06/2016].
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *En Educación Superior y Sociedad: El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, 13 (2), 191-220.
- Vallaes, F. (2013) *Virtud, Justicia, Sostenibilidad. Una ética en 3 dimensiones para la RSE*. I Congreso Internacional de Responsabilidad Social, Buenos Aires, Argentina, 14-16 de octubre de 2013, pp.704-712.
- Verger, T. (2008). *La Universidad Mutante: del servicio público a la comercialización capitalista*. Barcelona: Observatori del Deute en la Globalització, <www.observatorideute.org> [20/12/2017].
- Yoguez, A. (2009) ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (150), 113-120.