

Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria:

Innovación social, calidad y
pertinencia de la educación superior

FRANÇOIS VALLAEYS, *ET AL*

Hacia una política pública latinoamericana
de Responsabilidad Social Universitaria:
Innovación social, calidad y pertinencia
de la educación superior

Unión de Responsabilidad Social Universitaria
Latinoamericana (URSULA)

Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria:

Innovación social, calidad y
pertinencia de la educación superior

Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior

ISBN:
978-612-48553-2-0

Editor

© 2021 La presente obra es una iniciativa promovida por la Dirección de Innovación Social de la CAF-Banco de Desarrollo de América Latina y la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)

Director y Autor: François Vallaeys (Director educativo, Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana – URSULA)

Prefacio: Ana Mercedes Botero (Directora, Innovación Social de CAF)

Postfacio: Francisco Tamarit (Coordinador general, 3ra Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2018)

Investigadores coautores:

Adilson José de Almeida, Facultad de SENAC São Miguel do Oeste/SC (Brasil)

Carola Zenteno Saavedra, Universidad Católica Boliviana San Pablo (Bolivia)

Dayan López Bravo, Grupo de Investigación RESODES de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

Enid Gil Carreras, Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana)

Fabiola García Rangel, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

Javier Bronfman Horovitz, Escuela de Gobierno - Universidad Adolfo Ibáñez (Chile)

Jeannette Valverde Chaves, Universidad Nacional de Costa Rica

José Sepúlveda Maulén, Pontificia Universidad Católica de Chile

Leopoldina Cecilia Nieto Aravena, Universidad Nacional Agraria la Molina (Perú)

Lilian Andrea Ramírez Carranza, Universidad Piloto de Colombia

Macarena Perusset Veras, Universidad Siglo 21 (Argentina)

María Leticia Moreno Elizalde, Universidad Juárez del Estado de Durango (México)

María de la Luz Trasfi Mosqueda, Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Natalia Guacaneme Duque, Corporación Universitaria Minuto de Dios
UNIMINUTO (Colombia)

Patricia Mercedes Chávez Cornejo, Universidad Nacional de San
Agustín de Arequipa (Perú)

Salomé Ruales Paredes, Universidad Central del Ecuador

Santiago Pérez, Universidad Nacional de la Plata (Argentina)

Vanya Roca Urioste, Universidad Católica Boliviana San Pablo y
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia)

Vilma Peña Vargas, Universidad Estatal a Distancia UNED
(Costa Rica)

Yemsi Vania Rodríguez Carranza, Universidad San Ignacio de Loyola
(Perú)

Yolanda Rodríguez González, Pontificia Universidad Católica del Perú

Coordinación editorial: María Leticia Moreno Elizalde

Diseño y diagramación:

Good, Comunicación para el Desarrollo Sostenible

Citar como:

Vallaes, F. (Dir.) (2021). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*. CAF, URSULA.

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición oficial de la CAF

Editado por:

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana
(URSULA)

Av. Gral Garzón 1956 Urb. Fundo Oyague Lima - Jesús María (Perú)

+51 936741721 | comunicaciones@unionursula.org

www.unionursula.org

Índice

| | |
|----|--|
| 10 | PRÓLOGO |
| 12 | RESUMEN EJECUTIVO |
| 24 | Sumário executivo |
| 36 | Executive Abstract |
| 48 | 1. DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA |
| 51 | La educación como agente de innovación social |
| 52 | Hacia una economía cero emisiones netas de carbono |
| 54 | El desajuste entre los ODS y la educación superior |
| 55 | La RSU es una oportunidad de cambio, con tal que sea bien definida y aplicada |
| 57 | La RSU supera el enfoque parcial de la extensión |
| 58 | La RSU como gestión transversal de los impactos sociales y ambientales de la educación superior se está internacionalizando |
| 61 | Buscando la palanca transformadora de la educación superior hacia la RSU: la redefinición de la calidad universitaria y la acreditación |
| 62 | Una oportunidad histórica para la educación superior de cara a los desafíos de América Latina: políticas públicas para introducir los criterios RSU en los sistemas de aseguramiento de la calidad |
| 68 | 2. REDEFINICIÓN DEL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO |
| 69 | Lecciones educativas de la pandemia COVID-19 |
| 73 | La sociedad del conocimiento y los cambios necesarios en la educación superior |
| 78 | Desajuste estructural de la educación superior ante la sociedad del conocimiento y las urgencias planetarias |

- 81 La RSU como redefinición del rol social de la educación superior en la sociedad del conocimiento
- 84 3. REDEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN FORMA SOCIALMENTE RESPONSABLE
- 85 Las 3 demandas sociales a las cuales debe responder la educación superior
- 90 Crisis reduccionista en la definición de la calidad de la educación superior por los rankings internacionales
- 95 Necesidad urgente de redefinir la calidad universitaria en términos de impactos sociales
- 101 Los 4 paradigmas de la calidad de la educación superior: Éxito, Conformidad, Efectividad, Pertinencia
- 105 Por una visión holística de la calidad con pertinencia social de la Educación superior
- 108 Filosofía de la calidad y pertinencia de los indicadores
- 110 Impactos negativos y positivos de la aplicación del proceso de calidad: definir la gestión socialmente responsable de la calidad universitaria
- 120 4. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EL MODELO URSULA
- 121 La revolución copernicana de la RSU: pasar de los actos a los impactos
- 127 Ventajas de la RSU para el aseguramiento de la calidad socialmente responsable de la educación superior
- 130 Definición de la RSU según el Modelo URSULA
- 134 Presentación del Modelo RSU URSULA: Gestión socialmente responsable de los impactos organizacionales
- 139 12 Metas RSU y 66 indicadores como estándares de calidad socialmente responsable de la educación superior
- 153 Hacia un sistema de gestión de la RSU que redefina la calidad de la educación superior

- 156 5. ESTADO DEL ARTE DE LA RSU EN 10 PAÍSES LATINOAMERICANOS
- 157 Propósito, metodología y alcance de la investigación
- 164 Argentina: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 164 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en Argentina
- 168 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Argentina
- 171 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Argentina
- 176 Bolivia: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 176 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social en las IES en Bolivia
- 179 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Bolivia
- 192 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Bolivia
- 195 Brasil: RSU en el marco de orientador de la educación superior
- 195 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social en las IES en Brasil
- 198 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Brasil
- 204 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Brasil
- 208 Brasil: RSU no marco de orientação do educação superior
- 208 Marcos legais que induzem e acreditam as políticas sociais das Instituições de Educação Superior no Brasil
- 211 A presença de critérios de RSU do modelo URSULA nos documentos orientadores da educação superior no Brasil
- 217 Recomendações para a promoção da RSU no Brasil
- 221 Chile: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 221 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de la educación superior en Chile

- 224 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Chile
- 234 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Chile
- 240 Colombia: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 240 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES
- 244 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Colombia
- 250 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Colombia
- 257 Costa Rica: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 257 Marco orientador del rol social de las instituciones de educación superior en Costa Rica
- 260 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Costa Rica
- 268 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Costa Rica
- 274 Ecuador: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 274 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las Instituciones de Educación Superior en Ecuador
- 277 Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en el Ecuador
- 282 Recomendaciones para la promoción de la RSU en Ecuador
- 285 México: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 285 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en México
- 288 Presencia de criterios de RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en México
- 296 Recomendaciones para la promoción de la RSU en México
- 300 Perú: RSU en el marco orientador de la educación superior
- 300 Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en el Perú

| | |
|-----|--|
| 306 | Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Perú |
| 314 | Recomendaciones para la promoción de la RSU en Perú |
| 318 | República Dominicana: RSU en el marco orientador de la educación superior |
| 318 | Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en República Dominicana |
| 319 | Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en República Dominicana |
| 330 | CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES FINALES PARA UNA POLÍTICA LATINOAMERICANA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA |
| 346 | POSTFACIO |

Prólogo

En el mes de noviembre del 2014, en el marco del Congreso Internacional de Responsabilidad Social (CIRS) en Buenos Aires, conocí al profesor François Vallaeys, con quien después de una conversación sobre la participación social de la universidad en la construcción de un desarrollo sostenible y equitativo, decidimos desarrollar conjuntamente un proyecto a escala continental, horizontal y colaborativo, de la mano de universidades de América Latina, en el que pudiésemos fortalecer y visibilizar a la Universidad, como agente catalítico de ética, innovación y responsabilidad social.

Fue una conversación grata y crítica que, en la medida que avanzaba, se fue transformando en una propuesta estratégica orientada a la creación de una plataforma que promoviera la auto-reflexión universitaria y el intercambio de aprendizajes y experiencias para que, paulatinamente, contribuyese a vincular la Universidad con el territorio y la sociedad civil para la apropiación social del conocimiento.

De aquella conversación espontánea surgió un movimiento innovador, un movimiento pluri-actoral que denominamos URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. URSULA cuenta hoy con más de 180 instituciones educativas asociadas y se proyecta exitosamente como espacio de integración regional y de innovación, no solo hacia el interior de la universidad, promoviendo cambios en la gestión académica, administrativa y de investigación, sino en contacto con la realidad social, poniendo en marcha propuestas creativas, transferibles y sostenibles al servicio del desarrollo de las comunidades de la región. En este contexto, subrayamos el papel preeminente de las instituciones de educación superior y en particular las universidades, en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como motores de innovación, desarrollo y bienestar así como por su labor de generación y difusión del conocimiento.

Ha sido una tarea compleja. La responsabilidad social universitaria exige de un cambio cultural y toma su tiempo para que sea incorporada en el ADN de las instituciones educativas. Por ello esperamos que esta publicación sirva de referente de excelencia, invitando a la universidad a hacer una autorreflexión y autocrítica sobre sus impactos organizacionales, de docencia y formativos hacia los estudiantes, así como de sus impactos sociales, hacia todos los agentes externos con los cuales la universidad se vincula. La hemos dividido en cinco capítulos.

En el primero, se describen los desafíos y fortalezas de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina, en el segundo y tercero, se redefinen el rol de la educación superior de calidad en la sociedad del conocimiento, así como la calidad de la educación superior en forma socialmente responsable; para terminar, los últimos capítulos describen el modelo URSULA y el estado del arte de la RSU en diez países de América Latina, antes de brindar las recomendaciones generales para las políticas públicas de educación superior.

Para nosotros, desde la innovación social CAF, impulsar el movimiento de RSU en América Latina y la presente investigación nos ha servido para reflexionar y aprender sobre el rol social, ético y político de la Universidad como agente de desarrollo inclusivo y sostenible así como formador de ciudadanos responsables y solidarios. De ahí nuestro agradecimiento a todas las universidades y personas comprometidas con URSULA, muy especialmente, al profesor François Vallaëys, quien nos invitó a reflexionar y promover, de manera diferente, a la RSU como fundamento de la vida universitaria y contribución estratégica al fortalecimiento de cultura ciudadana y bienestar de nuestras sociedades.

Ana Mercedes Botero

Directora de Innovación Social

CAF-Banco de Desarrollo de América Latina



Resumen ejecutivo

Los problemas globales de insostenibilidad, largo tiempo advertidos y denunciados sólo por la comunidad científica, hoy aparecen como muy visibles y concretos, trastornan la vida cotidiana y demuestran que la humanidad debe absolutamente transitar hacia una sociedad ecológica, en el marco de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Acuerdo de París. La actual pandemia golpea dramáticamente el continente latinoamericano y urge reflexionar las vías de recuperación social tanto como económica. Un reciente informe de la OIT y el BID tiende a demostrar que una transición hacia sociedades 0 emisiones de carbono constituiría una gran oportunidad para América Latina, con la creación de 15 millones de empleos netos, lo que permitiría la regeneración de la economía, del bienestar y de los ecosistemas en toda la región.

Evidentemente, este cambio de modelo exige un poderoso esfuerzo formativo, puesto que se trata de generar nada menos que cruciales innovaciones sociales, económicas, tecnológicas, con base en un liderazgo político sólidamente informado por el conocimiento científico. La educación superior latinoamericana se encuentra en primera línea para dicho cometido, porque es la bisagra entre ciencias y sociedad, controla las bifurcaciones de enfoque en la formación profesional, puede ser la ágora que convoque a todos los sectores (públicos, privados y sociedad civil) para trabajar juntos para los ODS, y con más de 24 millones de estudiantes

y cientos de miles de docentes-investigadores, representa la más grande fuerza humana en el continente a disposición del compromiso para la solución de problemas sociales complejos que impliquen uso de conocimiento y creación cognitiva continua.

Pero esta fuerza está subutilizada. La educación superior funciona sobre todo como “torre de marfil” focalizada en la instrucción y titulación del individuo, a través de situaciones pedagógicas alejadas de la comunidad y sus problemas reales. Las comunidades expandidas de aprendizaje mutuo y colectivo son escasas y poco valoradas por el sistema universitario. Las clasificaciones internacionales y las agencias nacionales de evaluación y acreditación sólo alientan a los investigadores para la publicación de artículos especializados en revistas indizadas de lengua inglesa, y no para la participación transdisciplinaria en solucionar problemas en y con la comunidad. El rol social solidario de las Instituciones de Educación Superior (IES) se ve reducido y marginado por el paradigma imperante de la Extensión y proyección social: Concebida como “tercera misión” universitaria, separada y aislada de las dos principales misiones de Formación e Investigación, está condenada a la debilidad, hecho que ya denunció la última Declaración de Córdoba de los Rectores latinoamericanos reunidos para la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018).

Si la Educación Superior ha de ser una palanca de desarrollo sostenible ¿cómo apalancar a la palanca? ¿Cómo orientar rápidamente y eficazmente la educación superior hacia su rol de innovadora social para la transición ecológica? ¿Cómo innovar socialmente en y desde las IES? La primera hipótesis del presente trabajo es que el movimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), surgido en América Latina en los inicios del siglo XXI, es la respuesta adecuada a estos interrogantes, con tal que entendamos bien el término RSU, sus implicancias para la educación superior, sus articulaciones con las políticas públicas y privadas que deben de acompañarlo.

La RSU se define como una política de gestión integral y transversal de los impactos sociales y ambientales generados por las IES en el desempeño de todas sus funciones académicas y administrativas, sus relaciones internas y externas, orientada hacia el cumplimiento cabal de su rol de agente de desarrollo sostenible mediante su gestión administrativa, la formación, la investigación, la participación y la innovación.

Nacida en Chile a inicios del siglo, la RSU es un movimiento que ha ido ganando legitimidad en todo el continente. Se trata de un enfoque de gestión que se focaliza en diagnosticar los impactos sociales y ambientales que las IES provocan en sus entornos, mitigar y suprimir los impactos negativos, promover y escalar los impactos positivos. La ley universitaria peruana es la primera en haber integrado la RSU en forma precisa y obligatoria como política pública (Ley universitaria n° 30220, art. 124). Al ser una política institucional transversal e integral, en lugar de ser sólo un compromiso parcial de Extensión solidaria, la RSU es idónea para hacer de la educación superior una palanca para la consecución de los ODS de la Agenda 2030, liderando ecosistemas de innovación social entre múltiples actores territoriales, desde sus funciones sustantivas de Formación profesional e Investigación científica, permanentemente enriquecidas por alianzas territoriales. Las políticas públicas intersectoriales de desarrollo encuentran así un sólido aliado arraigado en la sociedad civil.

A finales de 2016, la Dirección de Innovación Social de la CAF fomentó la creación de una Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) que hoy agrupa a más de 170 universidades de 14 países del continente. URSULA logró construir y consensuar un Modelo de gestión socialmente responsable de las IES en torno a 12 metas, abarcando los 4 ámbitos de Gestión organizacional, Formación, Cognición y Participación social de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Vinculadas con 66 indicadores de logro, estas 12 metas encarnan al intangible compromiso social de las IES en un instrumento ágil de gestión, con estándares medibles para la evaluación, la acreditación y el escalamiento continental de las buenas prácticas, tal como fue demostrado en dos investigaciones continentales las cuales 80 universidades adheridas a URSULA se auto-diagnosticaron con la herramienta de las 12 metas y pudieron compararse con el promedio continental.

PARTICIPACIÓN SOCIAL

META 12
PARTICIPACIÓN EN LA AGENDA
DESARROLLO LOCAL NACIONAL
E INTERNACIONAL

META 11
PROYECTOS COCREADOS,
DURADEROS, DE IMPACTO

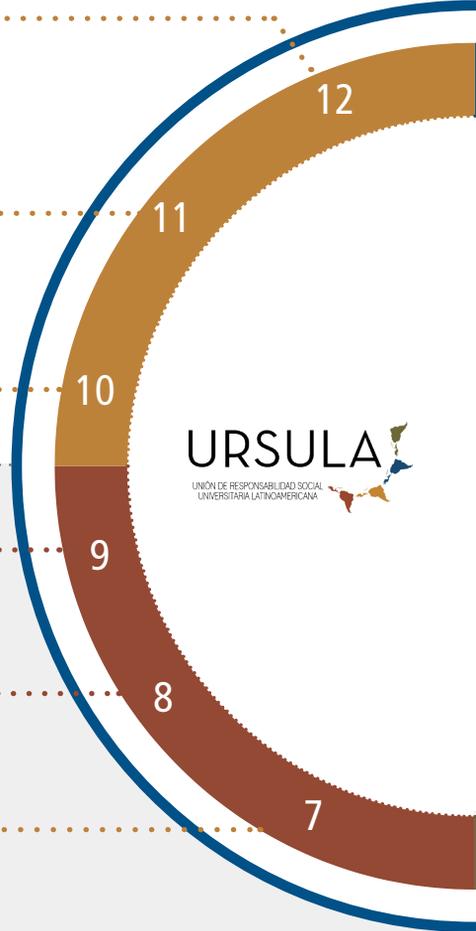
META 10
INTEGRACIÓN DE LA PROYECCIÓN CON
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

META 9
PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE
CONOCIMIENTOS ÚTILES

META 8
INVESTIGACIÓN EN Y CON
LA COMUNIDAD

META 7
INTER Y
TRANSDISCIPLINARIEDAD

COGNICIÓN



GESTIÓN ORGANIZACIONAL

META 1
BUEN CLIMA LABORAL
Y EQUIDAD

META 2
CAMPUS SOSTENIBLE

META 3
ÉTICA, TRANSPARENCIA
E INCLUSIÓN

META 4
APRENDIZAJE BASADO
EN DESAFÍOS SOCIALES

META 5
INCLUSIÓN CURRICULAR DE LOS
OBJETIVOS DE DESARROLLO
SOSTENIBLE (ODS)

META 6
MALLAS DISEÑADAS CON
ACTORES EXTERNOS

FORMACIÓN



RESPONSABILIDAD
SOCIAL
UNIVERSITARIA

Pero para poder ser ampliamente difundido, el nuevo modelo de gestión universitaria socialmente responsable necesita ser respaldado por los marcos orientadores de la educación superior desde los Ministerios y organismos de tutela, y sobre todo ser promovido, fiscalizado y evaluado desde los sistemas de aseguramiento de la calidad nacionales e internacionales. La segunda hipótesis del presente trabajo es que **la definición de la “calidad universitaria”, tal como es entendida en los procesos de aseguramiento de la calidad llevados a cabo por los Estados latinoamericanos, es el meollo del cambio: constituye actualmente el gran freno, podría ser el gran acelerador.** Al mejorar la orientación del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior en clave de RSU, con los indicadores pertinentes, todo el sistema podría rápidamente bifurcar hacia el rumbo exigido por el desarrollo sostenible y generar las innovaciones sociales deseadas. Si no, habrá que convencer a cada actor institucional uno por uno, y esperar que emprenda voluntariamente los cambios organizacionales importantes que implica la RSU.

Precisamos entonces de una **política pública latinoamericana de RSU que incluya indicadores de responsabilidad social en los sistemas de evaluación y acreditación de las IES**, a fin de que se constituya en una palanca de cambio para una educación superior integrada a las nuevas realidades de la sociedad, en vista al desarrollo sostenible de la región y las grandes transformaciones que la era de los riesgos globales implica.

La incidencia directa e indirecta del Estado en la conformación de los sistemas nacionales de acreditación de la calidad universitaria es notable en todos los países latinoamericanos, desde que empezaron a constituirse agencias de aseguramiento para la orientación y mejora continua de las IES a partir de los años 90. Por lo tanto, la filosofía que guía dichos sistemas no es tan inalcanzable como aquella que las clasificaciones universitarias internacionales del Norte global promueven. Constituye desde luego **una gran oportunidad para, a través de una política pública consensuada de RSU, intervenir en forma decisiva en la transformación del rol social de las IES, en pos de su participación activa en la construcción de un desarrollo justo y sostenible en todos los países latinoamericanos.**

Es el propósito del presente trabajo, que pretende ayudar a la concreción de las aspiraciones en materia de responsabilidad social plasma-

das en la Declaración 2018 de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, a través de:

1. La discusión crítica de los desajustes estructurales del quehacer actual de las IES latinoamericanas en el contexto de las urgencias del desarrollo sostenible y las transformaciones socialmente responsables de la educación superior.
2. La discusión crítica de los desajustes actuales de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior latinoamericanos en cuanto a la pertinencia social de los criterios y estándares empleados en los procesos de evaluación y acreditación.
3. El planteamiento de un modelo de RSU integral y transversal abarcando a los 4 ámbitos de acción de las IES (gestión organizacional, formación, cognición, participación social).
4. El análisis de los avances y carencias de las políticas de regulación, inducción y acreditación de la educación superior de 10 países de la región en materias de RSU, conforme al modelo URSULA.
5. La propuesta de recomendaciones generales y específicas para orientar los sistemas de aseguramiento de la calidad y las políticas públicas de educación superior de la región hacia la innovación social, el escalamiento de impactos sociales y ambientales positivos, la participación activa de las IES en la realización de los ODS y la transición ecológica inclusiva y equitativa del continente.

Las nuevas tendencias surgidas en la educación, en un contexto de sociedad del conocimiento, invitan a alejarse de un modelo meramente instruccional de transmisión de conocimientos invariables de individuo (docente) a individuo (estudiante) en un espacio lectivo alejado de la realidad. Con las amplias posibilidades actuales de acceso a la información e interlocución, y la renovación constante y acelerada de los conocimientos, es mejor promover procesos educativos basados en comunidades de aprendizaje colectivo: una pluralidad de actores académicos y no académicos se involucra en una dinámica de innovación para la solución de problemas complejos, utilizando el conocimiento disponible y creando nuevos, dentro y fuera del recinto educativo. Cada quien se forma en una multitud de competencias personales y expertas al participar de la acción colectiva. Esta metodología de aprendizaje basado en desafíos sociales

es la que promueve la RSU, en un proceso no sólo ventajoso para la formación y la vinculación social, sino además muy demandante en investigaciones inter y transdisciplinarias, por lo que resulta ser provechoso en términos de calidad educativa, pertinencia social e innovación a la vez, desde las tres funciones sustantivas de Formación, Investigación y Participación social. La excelencia universitaria tiene entonces todo que ganar en definirse en términos de responsabilidad social.

Sin embargo, los estándares, criterios e indicadores que imperan actualmente en los sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria no promueven la responsabilidad social. Nuestra investigación realizada en 10 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y República Dominicana) tiende a develar una cierta confusión o vacilación entre un discurso normativo estatal que valora el compromiso social en la educación superior y los hábitos de evaluación y acreditación que asientan una calidad sin referencia a la pertinencia social, confundiendo incluso ésta con la mera empleabilidad al egresar. Por la novedad del enfoque de RSU, los pares evaluadores de las agencias nacionales confunden todavía responsabilidad social con Extensión, usan baterías de indicadores que evalúan una calidad abstracta y formal que bien sirve para construir umbrales de mínimos, mas no para transformar la educación superior en pro de su participación en el desarrollo sostenible. Por su parte, las clasificaciones internacionales venidas del Norte global imponen un reduccionismo del “prestigio académico” focalizado básicamente en cantidades de artículos publicados en revistas indexadas, movilidad internacional y empleabilidad.

Por lo que la transformación responsable de la educación superior es tributaria de una profunda interrogación sobre los impactos negativos de los sistemas de aseguramiento de la calidad que se supone deberían mejorarla: ¿Cuál es la lógica subyacente a la definición actual de la calidad universitaria? ¿Cuáles son las incongruencias de esta definición? ¿Qué impactos sociales negativos provoca su aplicación sistemática? ¿Cuáles deberían ser los nuevos indicadores de medición y orientación de la calidad de la educación superior en tiempos de insostenibilidad planetaria de la humanidad?

En ese sentido, el presente documento propone la reformulación de la filosofía que inspira los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en torno a una concepción equilibrada entre las de-

mandas cognitivo-científicas de excelencia, las demandas económicas de empleabilidad, y las demandas sociales de desarrollo, bienestar y solución de problemas. No se trata de desviar las IES de su propósito principal, sino al contrario de permitirles cumplir mejor con su designio substancial de formación e investigación aportando además a sus territorios de desempeño, a su sociedad, las capacidades necesarias para la consecución de los ODS. El Modelo URSULA de RSU aquí presentado cubre una necesidad conceptual que permite operacionalizar las máximas exigencias que la sociedad le demanda a la educación superior, redefiniendo la calidad en relación con los impactos sociales de las IES. Así, se espera:

- Asegurar una gestión socialmente responsable de la calidad manejada por las agencias de evaluación y acreditación de cada país, con impactos sociales positivos de su quehacer, reequilibrando en sus instrumentos y estándares la importancia de la atención a las necesidades sociales y ambientales, reintroduciendo fines universalmente deseables en los propósitos de las evaluaciones, abandonando la tendencia reduccionista inducida por los *rankings* y resolviendo así las críticas de la academia hacia la burocracia poco útil que significa un proceso de acreditación.
- Incluir realmente las IES entre los agentes proactivos del desarrollo nacional, capaces de operacionalizar las políticas públicas referidas al cumplimiento de las metas de los ODS y las resoluciones estatales del Acuerdo de París sobre el cambio climático, sirviendo así como entes articuladores de los planes nacionales de desarrollo en las localidades donde se desempeñan.
- Dinamizar la innovación social articulada con la formación de los jóvenes profesionales y el ejercicio de las ciencias y tecnologías, fomentando ecosistemas organizacionales de promoción del desarrollo justo y sostenible con la participación de una diversidad de actores institucionales, lo que es una absoluta necesidad para poder enfrentar y controlar los impactos sociales y ambientales negativos que provoca el desarrollo insostenible actual.

El estado del arte de la RSU analizado en los marcos orientadores de la educación superior de 10 países latinoamericanos nos permitió hacer recomendaciones para cada uno de los países, respetando las caracterís-

ticas de los diversos contextos institucionales y la etapa propia en que se encuentran las reformas del sector. Debido sin embargo a las características comunes encontradas en todas las realidades nacionales, referente al poco conocimiento de la gestión socialmente responsable de las IES, pudimos plantear 5 recomendaciones generales valaderas para toda la región. Constituyen un primer paso y una propuesta de agenda de desafíos comunes hacia la construcción de una política latinoamericana de RSU:

1. Recomendamos **concebir a la IES del siglo 21 como un agente de desarrollo sostenible desde la educación y las ciencias**, y no sólo como un mero servicio de profesionalización de los individuos, titulación y producción de publicaciones, a fin de que el estudiantado sea considerado como palanca de desarrollo local y beneficie de una mejor formación que articule calidad con pertinencia, participando en comunidades de aprendizaje que enfrenten desafíos ligados a los ODS.
2. Recomendamos **institucionalizar la RSU como un nuevo modelo integral de gestión organizacional y académica de las IES latinoamericanas**, con un campus responsable y sostenible que enseñe y empodere para la adquisición de comportamientos ciudadanos gracias a una “Universidad Saludable, Solidaria, Sostenible” (U3S) y con excelencia en la conducción de las 3 funciones sustantivas de formación, cognición y participación social, gracias a políticas institucionales que conjuguen la calidad con la pertinencia social académica desde la vigilancia y cuidado de los impactos sociales y ambientales devenidos del quehacer colectivo.
3. Recomendamos **construir un espacio continental de sistemas de aseguramiento de la calidad socialmente responsable para la educación superior** que incluya plenamente indicadores de RSU en los estándares y criterios de evaluación y acreditación, reformulando las herramientas y los procesos de evaluación en vista al impulso de impactos sociales y ambientales positivos mediante la gestión de la calidad de las IES.
4. Recomendamos **abrir ampliamente las puertas de las IES a los actores y saberes externos, para crear ecosistemas de innovación social capaces de responder a los desafíos del desarrollo humano sostenible**, desde una universidad ágora que convoca y hos-

peda a los actores públicos, empresariales y de la sociedad civil para la consecución de los ODS en territorio, y así asegurar la transición ecológica continental desde la educación, la profesionalización, la investigación, la innovación y la transferencia.

5. Recomendamos **formar masivamente en RSU al personal de las IES latinoamericanas**, directivos, docentes y personal no docente, así como líderes estudiantiles y egresados, y crear nuevas asignaturas, diplomados y posgrados para las disciplinas y competencias que la RSU requiere, en materia de: gestión de la calidad con pertinencia social; gestión responsable, saludable, solidaria y sostenible del campus; compras de comercio justo y vigilancia ética en toda la cadena de proveedores; aprendizaje basado en desafíos y proyectos sociales; investigación transdisciplinaria en y con la comunidad; diálogo intercultural de saberes y proyección social; inclusión de los ODS en la formación profesional; construcción de ecosistemas de innovación social; retos éticos transversales en la educación superior.



Sumário executivo

Os problemas globais de insustentabilidade, há muito advertidos e denunciados apenas pela comunidade científica, hoje surgem com muita visibilidade e concretude, perturbando o cotidiano e demonstrando que a humanidade deve, absolutamente, caminhar para uma sociedade ecológica no marco da agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e no Acordo de Paris. A atual pandemia atinge dramaticamente o continente latino-americano e é urgente refletir sobre os caminhos da recuperação social e econômica. Um relatório recente da OIT e do BID tende a mostrar que uma transição para sociedades de carbono zero constituiria uma grande oportunidade para a América Latina, com a geração de 15 milhões de empregos diretos, o que permitiria a regeneração da economia, do bem-estar e dos ecossistemas em toda a região.

Obviamente, essa mudança de modelo exige um poderoso esforço de formação, pois se trata de gerar nada menos do que inovações sociais, econômicas e tecnológicas cruciais, baseada em uma liderança política solidamente embasada no conhecimento científico. O ensino superior latino-americano está na primeira linha para essa tarefa, pois é o eixo entre a ciência e a sociedade, controla as bifurcações de enfoque na formação profissional, pode ser a ágora que reúne todos os setores (público, privado e sociedade civil) para trabalhar em conjunto pelos ODS e, com mais de 24 milhões de alunos e centenas de milhares de professores-pesquisadores,

representa a maior força humana do continente à disposição do compromisso de resolver problemas sociais complexos que envolvem o uso do conhecimento e criação cognitiva contínua.

Mas essa força é subutilizada. O ensino superior funciona sobretudo como uma “torre de marfim” centrada na instrução e qualificação do indivíduo, por meio de situações pedagógicas afastadas da comunidade e dos seus reais problemas. As comunidades expandidas de aprendizagem mútua e coletiva são raras e subestimadas pelo sistema universitário. As classificações internacionais e as agências nacionais de avaliação e acreditação apenas encorajam os pesquisadores para a publicação de artigos especializados em revistas indexadas em língua inglesa, e não para a participação transdisciplinar na resolução de problemas na e com a comunidade. A função social solidária das Instituições de Ensino Superior (IES) é reduzido e marginalizado pelo paradigma prevalecente de Extensão e Projeção Social: Concebida como “terceira missão” da universidade, separada e isolada das duas missões principais de Formação e Pesquisa, está condenada à fraqueza, fato que já foi denunciado pela última Declaração de Córdoba dos Reitores Latino-americanos reunidos para a Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2018).

Se a Educação Superior tem que ser uma alavanca para o desenvolvimento sustentável, como alavancar a avalanche? Como orientar de forma rápida e eficaz a educação superior em seu papel de inovação social para a transição ecológica? Como inovar socialmente nas e a partir das IES? A primeira hipótese do presente trabalho é que o movimento de **Responsabilidade Social Universitária (RSU)**, que surgiu na América Latina no início do século XXI, seja a resposta adequada a essas questões, desde que entendamos bem o termo RSU, suas implicações para a educação superior, suas articulações com as políticas públicas e privadas que devem acompanhá-lo.

RSU define-se como uma política de gestão abrangente e transversal dos impactos sociais e ambientais gerados pelas IES no desempenho de todas as suas funções acadêmicas e administrativas, suas relações internas e externas, orientada para o pleno cumprimento do seu papel de agente de desenvolvimento sustentável por meio da gestão administrativa, a formação, a pesquisa, a participação e a inovação.

Nascida no Chile no início do século, RSU é um movimento que vem ganhando legitimidade em todo o continente. É uma abordagem de gestão que tem como foco diagnosticar os impactos sociais e ambientais que as IES causam em seus ambientes; mitigar e suprimir os impactos negativos; promover e escalonar os impactos positivos. A lei universitária peruana é a primeira a ter integrado a RSU de forma precisa e obrigatória como política pública (Lei Universitária 30220, art. 124). Por se tratar de uma política institucional transversal e abrangente, ao invés de ser apenas um compromisso parcial de Extensão solidária, a RSU é ideal para fazer do ensino superior uma alavanca para o alcance dos ODS da Agenda 2030, liderando ecossistemas de inovação social entre múltiplos atores territoriais, a partir de suas funções substantivas de Formação Profissional e Pesquisa Científica, enriquecidos permanentemente por alianças territoriais. Assim, as políticas públicas intersetoriais de desenvolvimento encontram um aliado sólido enraizado na sociedade civil.

No final de 2016, a Diretoria de Inovação Social do CAF promoveu a criação de uma União Latino-Americana de Responsabilidade Social Universitária (URSULA) que hoje reúne mais de 170 universidades de 14 países do continente. A URSULA conseguiu construir e pactuar um Modelo de Gestão Socialmente Responsável para IES em torno de 12 metas [link para o Manual Web da URSULA], abrangendo as 4 áreas de Gestão Organizacional, Formação, Cognição e Participação Social de Instituições de Ensino Superior (IES).

Vinculadas com 66 indicadores de desempenho, essas 12 metas encarnam o compromisso social intangível das IES em um instrumento de gestão ágil, com padrões mensuráveis de avaliação, credenciamento e dimensionamento continental de boas práticas, conforme demonstrado em duas pesquisas continentais durante as quais 80 universidades filiadas à URSULA se autodiagnosticaram com a ferramenta das 12 metas e puderam ser comparadas com a média continental.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

META 12
PARTICIPAÇÃO NA AGENDA
DE DESENVOLVIMENTO LOCAL,
NACIONAL E INTERNACIONAL

META 11
PROJECTOS CO-CRIADOS,
DURADOUROS E DE IMPACTO

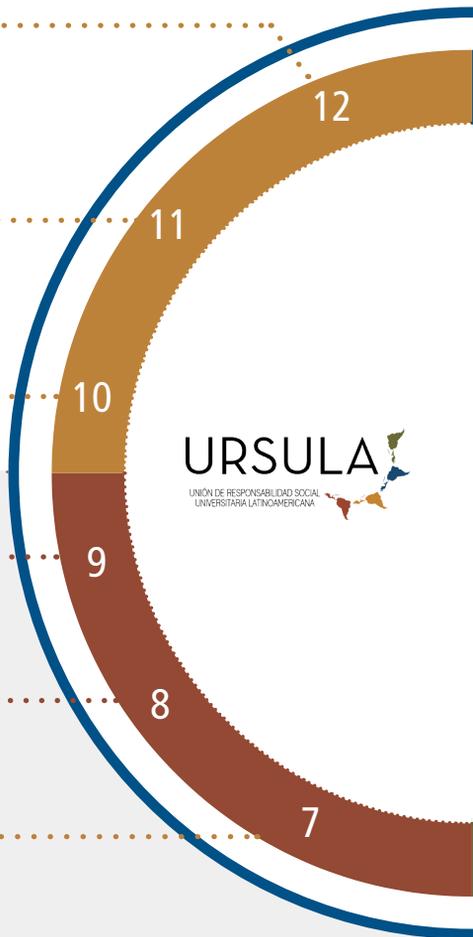
META 10
INTEGRAÇÃO DA EXTENSÃO
COM O ENSINO E A PESQUISA

META 9
PRODUÇÃO E DIFUSÃO
DE CONHECIMENTO ÚTIL

META 8
PESQUISA NA E
COM A COMUNIDADE

META 7
INTER E
TRANSDISCIPLINARIEDADE

COGNIÇÃO





GESTÃO ORGANIZACIONAL

META 1
BOM CLIMA DE TRABALHO E EQUIDADE

META 2
CAMPUS SUSTENTÁVEL

META 3
ÉTICA, TRANSPARÊNCIA E INCLUSÃO

META 4
APRENDIZAGEM COM BASE EM DESAFIOS SOCIAIS

META 5
INCLUSÃO CURRICULAR DAS 17 METAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

META 6
MATRIZES CURRICULARES ELABORADAS COM A PARTICIPAÇÃO PARTICIPAÇÃO NA AGENDA DE ATORES EXTERNOS

FORMAÇÃO

Mas, para ser amplamente divulgado, o novo modelo de gestão universitária socialmente responsável precisa ser amparado pelos marcos orientadores da educação superior dos Ministérios e agências tutelares e, sobretudo, ser promovido, auditado e avaliado a partir dos sistemas de garantia da qualidade nacional e internacional. A segunda hipótese do presente trabalho **é que a definição de “qualidade universitária”, como é entendida nos processos de garantia da qualidade realizados pelos Estados latino-americanos, é o ponto crucial da mudança: atualmente constitui o grande freio, poderia ser o grande acelerador.** Ao melhorar a orientação do sistema de avaliação e credenciamento do ensino superior na chave da RSU, com os indicadores pertinentes, todo o sistema poderia bifurcar-se rapidamente em direção ao curso exigido pelo desenvolvimento sustentável e gerar as inovações sociais desejadas. Caso contrário, será necessário convencer cada ator institucional, um a um, e esperar que empreendam voluntariamente as importantes mudanças organizacionais que a RSU implica.

Precisamos, portanto, de uma **política pública latino-americana de RSU que inclua indicadores de responsabilidade social nos sistemas de avaliação e credenciamento das IES**, a fim de se tornar uma alavanca de mudança para uma educação superior integrada às novas realidades da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento sustentável da região e as grandes transformações que implica a era dos riscos globais.

O impacto direto e indireto do Estado na formação dos sistemas nacionais de acreditação da qualidade universitária é notável em todos os países da América Latina, desde que começaram a ser constituídas agências de garantia para a orientação e melhoria contínua das IES, ao longo dos anos 90. Portanto, a filosofia que norteia esses sistemas não é tão inatingível quanto a promovida pelos *rankings* universitários internacionais do Norte global. É, evidentemente, **uma grande oportunidade de, através de uma política pública consensual de RSU, intervir de forma decisiva na transformação do papel social das IES, em busca da sua participação ativa na construção de um desenvolvimento justo e sustentável em todos os países da América Latina.**

É o objetivo deste trabalho, contribuir para a concretização das aspirações em termos de responsabilidade social consagradas na Declaração de 2018 da III Conferência Regional sobre Educação Superior da América

Latina e do Caribe, por meio de:

1. A discussão crítica dos desequilíbrios estruturais do trabalho atual das IES latino-americanas no contexto das urgências do desenvolvimento sustentável e das transformações socialmente responsáveis da educação superior.
2. A discussão crítica dos atuais desequilíbrios dos sistemas de garantia de qualidade da educação superior latino-americana em termos da relevância social dos critérios e padrões usados nos processos de avaliação e acreditação.
3. O planejamento de um modelo de RSU abrangente e transversal abrangendo as 4 áreas de atuação das IES (gestão organizacional, treinamento, cognição, participação social).
4. A análise dos avanços e deficiências das políticas de regulação, indução e acreditação do ensino superior de 10 países da região em matéria de RSU, segundo o modelo URSULA.
5. A proposta de recomendações gerais e específicas para orientar os sistemas de garantia da qualidade e as políticas públicas do ensino superior da região para a inovação social, a escalada de impactos sociais e ambientais positivos, a participação ativa das IES nas realizações dos ODS e a transição ecológica inclusiva e equitativa do continente.

As novas tendências que têm surgido na educação, num contexto de sociedade do conhecimento, convidam-nos a afastar-nos de um modelo meramente instrucional de transmissão de conhecimentos invariáveis de indivíduo (professor) para indivíduo (aluno) num espaço escolar distante da realidade. Com as amplas possibilidades atuais de acesso à informação e ao diálogo, e a renovação constante e acelerada do conhecimento, é melhor promover processos educacionais baseados em comunidades de aprendizagem coletiva: uma pluralidade de atores acadêmicos e não acadêmicos está envolvida em uma dinâmica de inovação para a solução de problemas complexos, utilizando os conhecimentos disponíveis e criando novos, dentro e fora do campus educacional. Cada um forma-se em uma infinidade de competências pessoais e especializadas, participando de ações coletivas. Esta metodologia de aprendizagem baseada nos desafios sociais é a que promove a RSU, num processo não só vantajoso para a formação e o vínculo social, mas também muito exigente na investigação

inter e transdisciplinar, pelo que se revela benéfico em termos de qualidade educacional, relevância social e inovação, a partir das três funções substantivas de Formação, Pesquisa e Participação Social. A excelência universitária, portanto, tem muito a ganhar ao se definir em termos de responsabilidade social.

Porém, os padrões, critérios e indicadores que atualmente prevalecem nos sistemas de garantia da qualidade universitária não promovem a responsabilidade social. Nossa pesquisa realizada em 10 países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Peru e República Dominicana) tende a revelar certa confusão ou hesitação entre um discurso normativo estatal que valoriza o compromisso social no ensino superior e hábitos de avaliação e acreditação que estabelecem qualidade sem referência à relevância social, mesmo confundindo-a com mera empregabilidade na formatura. Devido à novidade da abordagem RSU, os pares avaliadores das agências nacionais ainda confundem responsabilidade social com extensão, eles usam baterias de indicadores que avaliam uma qualidade abstrata e formal que serve para construir limiares mínimos, mas não para transformar o ensino superior pela sua participação no desenvolvimento sustentável. Por sua vez, as classificações internacionais oriundas do Norte global impõem um reducionismo do “prestígio acadêmico” basicamente voltado para o número de artigos publicados em revistas indexadas, mobilidade internacional e empregabilidade.

Portanto, a transformação responsável do ensino superior está sujeita a um profundo questionamento sobre os impactos negativos dos sistemas de garantia da qualidade que deveriam melhorá-lo: Qual é a lógica subjacente à definição atual de qualidade universitária? Quais são as inconsistências nesta definição? Que impactos sociais negativos sua aplicação sistemática causa? Quais devem ser os novos indicadores para medir e orientar a qualidade da educação superior em tempos de insustentabilidade planetária para a humanidade?

Nesse sentido, este documento propõe a reformulação da filosofia que inspira os sistemas de garantia da qualidade do ensino superior em torno de uma concepção equilibrada entre as demandas cognitivo-científicas de excelência, as demandas econômicas de empregabilidade e as demandas de desenvolvimento social, bem-estar e resolução de problemas. Não se

trata de desviar as IES da sua finalidade principal, mas, pelo contrário, de permitir-lhes cumprir melhor o seu substancial plano de formação e investigação, contribuindo também para os seus territórios de atuação, para a sua sociedade, as capacidades necessárias à concretização dos ODS. O Modelo URSULA de RSU aqui apresentado atende a uma necessidade conceitual que permite operacionalizar as demandas máximas que a sociedade exige de ensino superior, redefinindo a qualidade em relação aos impactos sociais das IES. Assim, espera-se:

- Assegurar uma gestão socialmente responsável da qualidade gerida pelos órgãos de avaliação e credenciamento de cada país, com impactos sociais positivos de seu trabalho, reequilibrando em seus instrumentos e normas a importância do atendimento às necessidades socioambientais, reintroduzindo propósitos universalmente desejáveis para efeito de avaliação, abandonando a tendência reducionista induzida pelos rankings e resolvendo assim as críticas da academia à burocracia inútil que um processo de acreditação significa.
- Incluir realmente as IES entre os agentes proativos de desenvolvimento nacional, capazes de operacionalizar políticas públicas relacionadas ao cumprimento dos objetivos dos ODS e das resoluções estatais do Acordo de Paris sobre mudanças climáticas, servindo assim como entidades articuladoras dos planos nacionais desenvolvimento nas localidades onde atuam.
- Estimular a inovação social articulada com a formação de jovens profissionais e o exercício da ciência e tecnologia, fomentando ecossistemas organizacionais para a promoção do desenvolvimento justo e sustentável com a participação de uma diversidade de atores institucionais, o que é absolutamente necessário para poder enfrentar e controlar os impactos sociais e ambientais negativos causados pelo atual desenvolvimento insustentável.

O estado da arte da RSU analisado nos marcos orientadores da educação superior em 10 países latino-americanos permitiu-nos fazer recomendações para cada um dos países, respeitando as características dos diversos contextos institucionais e o estágio específico das reformas do setor. Porém, devido às características comuns encontradas em todas as realidades nacionais, no que diz respeito ao pouco conhecimento da ges-

tão socialmente responsável das IES, pudemos propor 5 recomendações gerais válidas para toda a região. Constituem um primeiro passo e uma proposta de agenda de desafios comuns para a construção de uma política latino-americana de RSU:

1. Recomendamos **conceber as IES do século XXI como agente de desenvolvimento sustentável a partir da educação e das ciências**, e não apenas como um mero serviço de profissionalização de pessoas, qualificação e produção de publicações, para que o corpo discente seja considerado como alavanca para o desenvolvimento local e aproveitamento de uma melhor formação que articule qualidade com relevância, participando de comunidades de aprendizagem que enfrentam desafios relacionados aos ODS.
2. Recomendamos a **institucionalização da RSU como um novo modelo abrangente de gestão organizacional e acadêmica das IES latino-americanas**, com um campus responsável e sustentável que ensina e empodera para a aquisição de comportamentos de cidadãos graças a uma “Universidade Saudável, Solidária e Sustentável” (U3S) e com excelência na condução das 3 funções substantivas de formação, cognição e participação social, graças a políticas institucionais que combinam qualidade com relevância social acadêmica a partir do acompanhamento e cuidado dos impactos sociais e ambientais decorrentes do trabalho coletivo.
3. Recomendamos a **construção de um espaço continental de sistemas de garantia de qualidade socialmente responsáveis para o ensino superior** que inclua integralmente os indicadores RSU nas normas e critérios de avaliação e acreditação, reformulando as ferramentas e processos de avaliação com vista à promoção de impactos sociais e ambientais positivos através da gestão da qualidade das IES.
4. Recomendamos **abrir amplamente as portas das IES a atores externos e ao conhecimento, para criar ecossistemas de inovação social capazes de responder aos desafios do desenvolvimento humano sustentável**, a partir de uma universidade que convoca e hospeda atores públicos, empresariais e da sociedade civil para alcançar os ODS no território, e assim garantir a transição ecológica continental da educação, profissionalização, pesquisa, inovação e transferência.

5. Recomendamos a formação **“em massa” em RSU para o pessoal das IES latino-americanas**, gerentes, professores e funcionários não docentes, bem como líderes estudantis e graduados, e a criação de novas disciplinas, diplomas e cursos de pós-graduação para as disciplinas e competências que a RSU requer, em termos de: gestão da qualidade com relevância social; gestão de campus responsável, saudável, solidária e sustentável; compras de comércio justo e supervisão ética em toda a cadeia de abastecimento; aprendizagem baseada em desafios e projetos sociais; pesquisa transdisciplinar na e com a comunidade; diálogo intercultural de saberes e projeções sociais; inclusão dos ODS na formação profissional; construção de ecossistemas de inovação social; desafios éticos transversais no ensino superior.



Executive Abstract

Global problems of unsustainability warned and denounced, only by the scientific community long time ago, appear as very visible and concrete today, they disrupt daily life and demonstrate that humanity must absolutely move towards an ecological society, within the framework of the 2030 Agenda of the Sustainable Development Goals (SDG) and the Paris Agreement. The current pandemic is hitting the Latin American continent dramatically and it is urgent to reflect on the ways of social and economic recovery. A recent report by the ILO and the IDB tends to show that a transition towards zero-carbon societies would constitute a great opportunity for Latin America, causing the creation of 15 million net jobs, which would allow regeneration of the economy, well-being and ecosystems throughout the region.

Evidently, this change of model requires a powerful educational effort, since it is about generating social, economic, and technological essential innovations, based on a political leadership, solidly informed by scientific knowledge. Latin American higher education is the first instance for this task, because it is the hinge between science and society, it controls the focus of the bifurcations in professional training, it can be the agora to getting together all sectors (public, private and civil society), working together for the SDGs, with those more than 24 million students and hundreds of thousands of teachers-researchers, representing the largest hu-

man force on the continent for this commitment, to solve complex social problems, involving continuous use of knowledge creation.

However, this force is underutilized. Higher education functions as an «ivory tower», it is focused on the instruction and qualification of the individual, pedagogical practices are far from community and real problems. Expanded communities of mutual and collective learning are rare and undervalued by the university system. International classifications, national evaluation and accreditation agencies only encourage publication of specialized articles in indexed English-language journals made by researchers, but do not encourage transdisciplinary participation in solving problems in and with the community. Community social role of Higher Education Institutions (HEIs) is reduced and marginalized by the predominant paradigm of Extension and social projection: conceived as «third mission» of the university, separated and isolated from two main missions: Education and Research, it is condemned to weakness. A fact supported by the last Declaration of Córdoba of the Latin American Rectors congregated in the Regional Conference on Higher Education (CRES, 2018).

If we want Higher Education to be a lever for sustainable development, how should we move the lever? How should we quickly and effectively guide higher education towards its role as a social innovator for the ecological transition? How to innovate socially in and from HEIs?

The first hypothesis of the present work is that **University Social Responsibility (USR)** movement, which emerged in Latin America at the beginning of the 21st century, is the right answer to these questions, as long as we understand well the term USR, its implications for higher education, accompanied by public and private political articulations.

USR is defined as a comprehensive and transversal management policy of social and environmental impacts generated by the performance of HEIs in all their academic and administrative functions, internal and external relationships, oriented towards a fulfillment of their role as an agent of sustainable development about administrative management, education, research, participation and innovation.

USR was born in Chile at the beginning of the century, USR is a movement that has gained legitimacy throughout the continent. It is a manage-

ment approach that focuses on diagnosing the social and environmental impacts HEIs cause in their territory, mitigating and suppressing negative impacts, promoting and escalating positive impacts. Thus, the Peruvian university law is the first to have integrated USR as public policy in a precise and mandatory way (University Law No. 30220, art. 124), by becoming a transversal and comprehensive institutional policy, instead of being a partial commitment of solidarity Extension, USR is the ideal to make higher education a lever for the achievement of the SDGs of the 2030 Agenda, to lead ecosystems of social innovation with multiple territorial actors using the basic functions of Professional Education and Scientific Research, permanently enriched by territorial alliances. Consequently, intersectoral public development policies can find a solid rooted ally in civil society.

Social Innovation management of Bank of Development of Latin America (CAF), at the end of 2016, promoted the creation of a Latin American University Social Responsibility Union (URSULA) that today brings together more than 170 universities from 14 countries on the continent. URSULA managed to build and agree on a Socially Responsible Management Model for HEIs around 12 goals, covering the 4 areas of Organizational Management, Education, Research, and Social Participation of Higher Education Institutions.

These 12 goals are linked to 66 achievement indicators which represent an intangible social commitment of HEIs in an active management instrument, with measurable standards for evaluation, accreditation and continental scaling of good practices, as demonstrated in two continental investigations where 80 universities, adhered to URSULA, self-diagnosed with the 12 goals tool and could be compared to each other with the continental average.

SOCIAL PARTICIPATION

GOAL 12
PARTICIPATION IN LOCAL,
NATIONAL AND INTERNATIONAL
DEVELOPMENT AGENDA

GOAL 11
CO-CREATED, LASTING, AND
IMPACTFUL PROJECTS

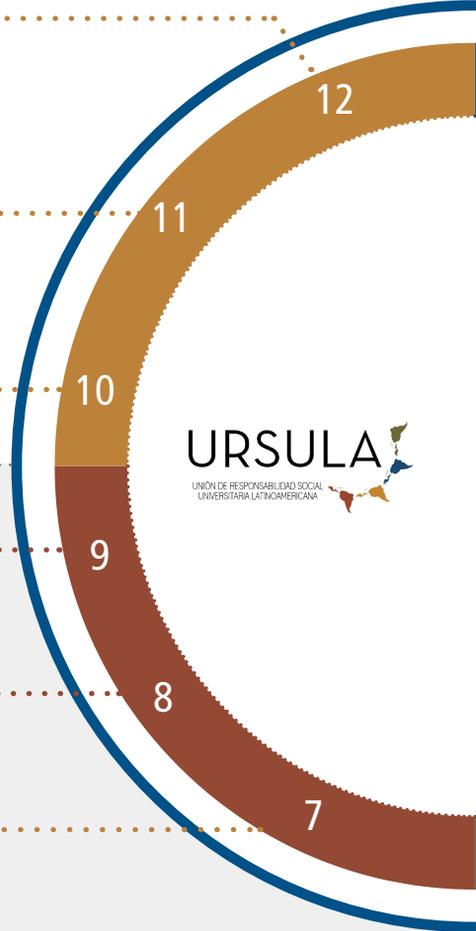
GOAL 10
LINKING SOCIAL PROJECTS WITH
EDUCATION AND RESEARCH

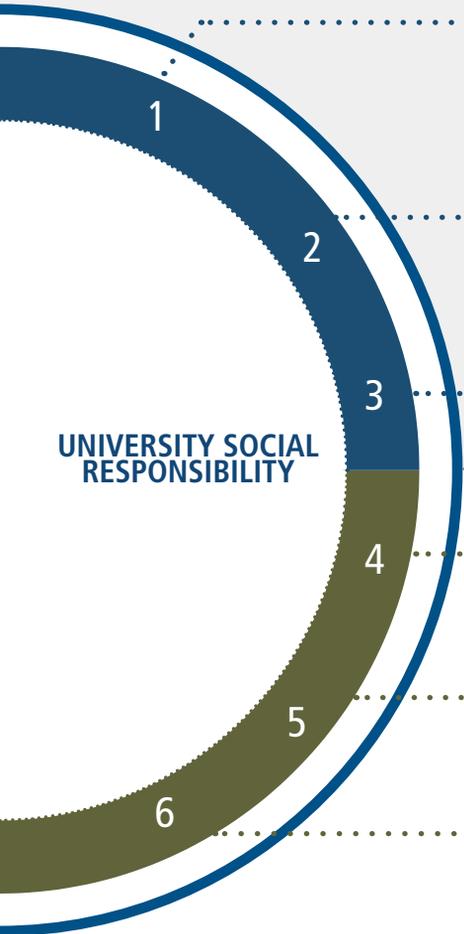
GOAL 9
PRODUCTION AND PUBLIC
DISSEMINATION OF USEFUL KNOWLEDGE

GOAL 8
COMMUNITY
BASED RESEARCH

GOAL 7
INTER AND
TRANSDISCIPLINARITY

RESEARCH





ORGANIZATIONAL MANAGEMENT

GOAL 1
GOOD WORK ENVIRONMENT AND EQUITY

GOAL 2
SUSTAINABLE CAMPUS

GOAL 3
ETHICS, ACCOUNTABILITY AND INCLUSION

GOAL 4
SOCIAL CHALLENGES-BASED LEARNING

GOAL 5
INCLUSION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS (SDGs) IN CURRICULUM

GOAL 6
CURRICULUM CO-DESIGNED WITH EXTERNAL STAKEHOLDERS

EDUCATION

But in order for the new model of socially responsible university management be widely spread, it needs to be supported by the guiding frameworks of higher education Ministries and further academic organizations, and mainly, to be promoted, audited and evaluated by national and international quality assurance systems. The second hypothesis of the present work is **“university quality” definition as the core of change, is understood in the quality assurance processes carried out by Latin American States, it currently constitutes a great brake, it could be the great accelerator.** By improving the orientation of the higher education evaluation and accreditation system in key with USR, with pertinent indicators, therefore, the entire system could fast converge towards a vital course for sustainable development, and generate the desired social innovations. If not, we would have to convince each institutional actor, one by one, and hope that they voluntarily undertake the important organizational changes that USR implies.

We therefore need **a Latin American public policy on USR that includes indicators of social responsibility in the evaluation and accreditation systems of HEIs**, so that higher education becomes a lever for change, integrated into the new realities of society, in view of the sustainable development of the region, and the great transformations that the global risks of this era imply.

The direct and indirect impact of the State in the formation of national accreditation systems for university quality is notable in all Latin American countries, since assurance agencies began to be established for the guidance and continuous improvement of HEIs over the years 90. Therefore, the philosophy that guides such systems is not as unattainable as that promoted by the international university rankings of the global North. It is, of course, **a great opportunity to intervene decisively in the transformation of the social role of HEIs, through a consensual public policy on USR, in pursuit of their active participation in the construction of fair and sustainable development in all Latin American countries.**

It is the purpose of this paper to try to help the realization of the aspirations in terms of social responsibility embodied in the 2018 Declaration of the III Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, through:

The purpose of this paper aims to help the realization of the aspirations in terms of social responsibility expressed in the 2018 Declaration of the III Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, through the following:

1. The critical discussion of the structural imbalances of the current work of Latin American HEIs in the context of the urgencies of sustainable development and the socially responsible transformations of higher education.
2. The critical discussion of the current imbalances of the quality assurance systems of Latin American higher education, regarding the social relevance of the criteria and standards that are used in the evaluation and accreditation processes.
3. The approach to a comprehensive and transversal USR model about the 4 areas of action of HEIs (organizational management, education, research, social participation).
4. The analysis of advances and shortcomings of the policies of regulation, induction and accreditation of higher education of 10 countries of the region in matters of USR, according to the URSULA model.
5. The analysis of the advances and shortcomings of regulation, induction and accreditation policies of higher education of 10 countries of the region in matters of USR, according to the URSULA model.
6. The proposal of general and specific recommendations to guide the quality assurance systems, as well as higher education public policies of the region towards social innovation, escalation of positive social and environmental impacts, active participation of HEIs in carrying out of the SDGs, and inclusive and equitable ecological transition of the continent.

The new trends that have emerged in education, in a context of the knowledge society, invite us to move away, from a merely instructional model of transmission of knowledge from individual (teacher) to individual (student), school practices far from reality. Due to wide current possibilities of access to information and dialogue, and constant and accelerated renewal of knowledge, it is better to promote educational processes based on collective learning communities: a plurality of academic and non-aca-

democratic actors are involved in a dynamic of innovation for the solution of complex problems, using the available knowledge and creating new ones, inside and outside the educational campus. Each one is trained in a multitude of personal and expert skills by participating in collective action. This learning methodology based on social challenges is what promotes USR, a process not only advantageous for education and social extension, but also very demanding in inter and transdisciplinary research, therefore, so it is beneficial in terms of educational quality, social relevance and innovation at the same time, regarding the three basic functions of Education, Research and Social Participation. University excellence therefore has everything to gain in defining itself in terms of social responsibility.

However, standards, criteria and indicators that currently prevail in university quality assurance systems do not promote social responsibility. Our research carried out in 10 Latin American countries (Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Mexico, Peru and the Dominican Republic) tends to reveal a certain confusion or hesitation between a state normative discourse that values social commitment in the higher education, and evaluation and accreditation habits that establish quality without reference to social relevance, even confusing this with mere employability upon graduation. Due to the novelty of the USR approach, peer evaluators of national agencies still confuse social responsibility with Extension, they use a variety of indicators, which evaluate an abstract and formal quality that rather serve to construct minimum thresholds, than to transform higher education for their participation in sustainable development.

On the other hand, international rankings coming from the global North impose a reductionism of “academic prestige” basically focused on the number of articles published in indexed journals, international academic mobility and employability. On the other hand, international rankings coming from the global North impose a reductionism of “academic prestige” basically focused on the number of articles that have been published in indexed journals, in addition to international mobility and employability.

Therefore, responsible transformation of higher education is due to a deep questioning about the negative impacts of quality assurance systems are supposed to improve it: What is the underlying logic of the current definition of university quality? What are the inconsistencies in this definition?

What are the negative social impacts caused by this systematic application? What should new indicators of measurement and orientation of quality of higher education be, in times of human unsustainability of the planet?

For this reason, this document proposes a reformulation of the philosophy that inspires quality assurance systems of higher education around a balanced conception between cognitive-scientific demands of excellence, economic demands of employability, and social demands for development, well-being and problem solving.

It is not about diverting HEIs from their main purpose, but on the contrary, of allowing them to better fulfill their substantial mission in education and research by also contributing to their territories of performance, to their society, and necessary capacities to achieve the SDGs. The URSULA Model of USR presented here covers a conceptual need, which allows to operationalize maximum demands that society demands of higher education, by redefining quality in relation to the social impacts of HEIs. Thus, it is expected:

- Ensure a socially responsible quality management by evaluation and accreditation agencies of each country, with positive social impacts of their work, by rebalancing, in their instruments and standards, the importance of attending to social and environmental needs, by reintroducing universally desirable ends in the purposes of evaluations, by abandoning the reductionist tendency, which is induced by the rankings, and thus solving the criticisms of the academy towards the unhelpful bureaucracy, which means an accreditation process.
- Really include HEIs among the proactive agents of national development, capable of operationalizing public policies related to the fulfillment of the goals of the SDGs, and the State resolutions of the Paris Agreement on climate change, thus serving as articulating entities of national development plans in the localities where they work.
- Encourage social innovation articulated with the education of young professionals, and the exercise of science and technology, by fostering organizational ecosystems for the promotion of fair and sustainable development through the participation of various institutional actors, an absolute necessity to face and control the negative social and environmental impacts, which causes the current unsustainable development.

The state of the art of USR, which was analyzed in the guiding frameworks of higher education in 10 Latin American countries, allowed us to make recommendations for each of the countries, respecting the characteristics of the various institutional contexts, and the stage as they are found in the proper reforms of the sector. However, due to the common characteristics found in all national realities, regarding the little knowledge of the socially responsible management of HEIs, we were able to propose 5 general effective recommendations for the entire region. They constitute a first step and a proposal for an agenda of common challenges towards the construction of a Latin American policy on USR:

1. We recommend **conceiving the HEIs of the 21st century as an agent of sustainable development in education and science**, and not only as a simple service of professionalization of individuals, qualifications and production of publications, so that students be considered as a lever for local development, and benefit of a better education that articulates quality with relevance, by participating in learning communities that face challenges related to the SDGs.
2. We recommend **institutionalizing USR as a new comprehensive model of organizational and academic management of Latin American HEIs**, in relation to a responsible and sustainable campus capable of teaching and empowering for the acquisition of citizen behaviors, thanks to “Healthy, Solidarity, Sustainable University” (U3S), and conducting excellence in the 3 substantive functions of education, research and social participation, thanks to institutional policies, which combine quality to academic social relevance through the monitoring and care of social and environmental impacts as a result of collective work.
3. We recommend **building a continental space of socially responsible quality assurance systems for higher education**, which fully includes RSU indicators in the standards and criteria for evaluation and accreditation, by reformulating evaluation tools and processes in view of promoting social impacts and positive environmental conditions through quality management of HEIs.
4. We recommend **opening the doors of HEIs broadly to external actors and knowledge, to create social innovation ecosystems, capable of responding to challenges of human sustainable deve-**

lopment through an Agora university, which invites and hosts public, business, and civil society actors to achieve the SDGs in the territory, and thus ensure the continental ecological transition through education, professionalization, research, innovation and transfer.

5. We recommend **mass training in USR for the staff of Latin American HEIs**, managers, teachers and non-teaching staff, as well as student leaders and graduates, and create new subjects, diplomas and postgraduate courses for the disciplines and competencies that USR requires in terms of management of the quality with social relevance; responsible, healthy, supportive and sustainable campus management; fair trade purchasing and ethical oversight throughout the supply chain; challenge-based learning and social projects; transdisciplinary research in and with the community; intercultural dialogue of knowledge and social projection; integration of the SDGs in professional education; construction of social innovation ecosystems; transversal ethical challenges in higher education.

1

Desafíos y fortalezas de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina

Necesidad urgente de transición ecológica

Hoy, las múltiples crisis sincrónicas globales que trastornan la cotidianidad local obligan a la humanidad a pensar en términos de problemas antes que de ideas. El problema es macizo y masivo: somos insostenibles. El sistema actual de producción y consumo humano, con los hábitos de vida que ha instituido, arruina crónicamente las condiciones de habitabilidad humana del planeta, y ni siquiera ha permitido hasta ahora satisfacer las necesidades básicas de una gran parte de la población mundial. No hemos resuelto los problemas socioeconómicos de pobreza y marginación, pero hemos creado los problemas ecosistémicos de desarreglo climático y contaminación.

Debido a la pandemia de la COVID-19, la CEPAL proyecta para América Latina que el número de personas en situación de pobreza se incrementará en 45,4 millones en 2020, con lo que el total de personas en esa condición pasaría al 37,3% de la población latinoamericana, aumentando el número de desempleados en casi 18 millones en relación con 2019¹¹. Esta dramática situación humana, sanitaria, económica y social no debe hacernos olvidar la fuerte correlación entre los problemas llamados “medioambientales” y los problemas llamados “sociales”, puesto que la línea de partición entre la Naturaleza y la Humanidad, si un día existió en las creencias modernas, ya no puede considerarse como pertinente

11 CEPAL (Julio, 2020). *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*, Informe Especial COVID-19, 5, Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45782-enfrentar-efectos-cada-vez-mayores-covid-19-reactivacion-igualdad-nuevas>

en la era de los “riesgos globales”. Como lo indican los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo pone de relieve el Acuerdo de París y lo repiten las alertas de los científicos²: regenerar los equilibrios ecosistémicos y mejorar el bienestar humano, la paz y la cohesión social, son un solo y mismo objetivo común.

La sociedad humana está dentro del planeta tierra, como parte de la naturaleza, por lo que el planeta debe estar “dentro” de la política de la sociedad humana, como un bien común que debemos de cuidar y desarrollar, al igual que la salud, la educación o el empleo, pero sabiendo que la salud, la educación y el empleo dependen de este bien común particular que funciona como una “casa común” que nos une en comunidad de destino con todos los procesos que permiten la habitabilidad humana del planeta. Sólo el entender intersectorial de las políticas públicas es ahora posible. Ningún sector, ningún propósito, ninguna lógica enfocada pueden escapar de su responsabilidad por vigilar y cuidar sus efectos sobre todos los demás sectores, propósitos y lógicas. Esto se llama la “responsabilidad social” de todos los actores. Nos condena al pensamiento complejo y holístico, a las decisiones dialogadas entre múltiples partes interesadas, al monitoreo y anticipación constante de los efectos globales de las acciones locales, a la cuidadosa selección de indicadores complejos de gestión que abarquen todas las facetas de un campo de acción antes de pretender que hemos “mejorado” y tenido “éxito” porque las cifras lo dicen. Demasiados “éxitos” parciales son en realidad fracasos globales, por lo que los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad deben absolutamente ser socialmente responsables si no quieren seguir contribuyendo a la insostenibilidad global, encubriéndola con falsas definiciones del “progreso” y la “mejora continua”.

Desde luego, es tiempo de una bifurcación en el camino, y el consenso se generaliza alrededor de la necesidad de una **transición ecológica** de los modos de vida, producción y consumo. La hoja de ruta de los 17 ODS de las Naciones Unidas define las grandes orientaciones deseables y aterriza en metas medibles que orientan los esfuerzos de cada país. Queda claro primero, que esta Agenda 2030 no se logrará sin el trabajo coordinado de todos los actores sociales, no sólo es tarea de los Estados sino

2 Ripple, W. J., Wolf, C., Thomas, M., Newsome, M., Galetti, M.A., Crist, E., Mahmoud, I., Laurance, W.F. et al. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67 (12), 1026-1028, <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>

de todos los sectores en cada país y entre todos los países, puesto que hoy los problemas no conocen fronteras. En segundo término, nos exige cambiar de actitud, de mentalidad, de visión del mundo, por lo que pasa por el logro de un ODS suplementario que ha imaginado la sociedad civil: “Empatía activa por la vida” – ODS 18 que condiciona el éxito de todos los demás³, y que sólo se alcanzará mediante la educación. Tal empatía activa se encuentra en una multitud de otros esfuerzos planetarios que es importante reconocer, como por ejemplo la Carta de la Tierra. Desde hace más de 20 años, se gesta un documento que ha sido consensuado por la comunidad internacional más activa y visionaria, “integra 16 principios que transforman la conciencia en acción. Busca inspirar en todas las personas un nuevo sentido de interdependencia global y una responsabilidad compartida por el bienestar de toda la familia humana, la comunidad de vida y las generaciones futuras. Es una visión de esperanza y un llamado a la acción.”⁴ Otro notable esfuerzo reciente ha sido la Encíclica Papal *Laudato Si*, una carta encíclica del Papa Francisco, lanzada en el 2015, que enfatiza en el cuidado de la casa común⁵ y que tiene un gran impacto en el sector educativo de América Latina.

La educación como agente de innovación social

Lo que nos conduce a la necesidad de transformar la educación, empezando por lo más urgente: el cambio en la educación superior que forma a los profesionales, formadores y líderes, que capacita y especializa a los actores decisivos para los destinos de la humanidad, que institucionaliza nuevas líneas de investigación y conocimiento experto, que está en relación íntima con la industria, el gobierno, la sociedad civil, que decide qué y cómo se va a enseñar a los niños y las niñas. La transición ecológica humana necesita de muchos cambios, pero el cambio educativo y cognitivo es imprescindible, primordial, previo al éxito de cualquier otro.

Además, **las instituciones de educación superior (IES) podrían ser una poderosa palanca para la innovación social.**

3 ODS 18. Empatía Activa por la Vida. Disponible en: <https://www.ods18.com/>

4 La Carta de la Tierra. (s/f). *Universidad para la Paz*. Disponible en: <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>

5 Papa Francisco. Carta Encíclica *Laudato Si'* sobre el cuidado de la casa común. (2015). Disponible en: http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Con sus más de 24 millones de estudiantes jóvenes ávidos de actuar y saber, sus cientos de miles de docentes investigadores competentes para la innovación y la transmisión de conocimientos expertos, sus miles de nexos y convenios con organizaciones y comunidades, el continente latinoamericano podría beneficiarse con un ejército de actores capaces y motivados para la satisfacción de los ODS, la cocreación de soluciones a los problemas sociales y ambientales territoriales con enfoque científico, visión global y actuar local.

Muchos actores sociales (empresas con propósito, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales) tienen muy buenas iniciativas de desarrollo sostenible a nivel local, pero por falta de recursos humanos, financieros y/o cognitivos, son difícilmente escalables y reproducibles. Con la ayuda de las comunidades universitarias convocadas en forma inter y transdisciplinaria para intervenciones regulares semestres académicos tras semestres académicos, dichas buenas prácticas podrían ser profundizadas y generalizadas. Con tal que las IES no den la espalda a lo que la sociedad inventa a su alrededor para encerrarse en el dictado de clases. La educación superior debe encarar su misión histórica de protagonista activo de desarrollo sostenible. Es hoy su responsabilidad ante la sociedad, y puesto que tiene y reivindica siempre su autonomía, debe demostrar a la sociedad cuál es también su compromiso. La consolidación de este compromiso de integración social debe sancionarse a nivel de los entes rectores, acreditadores e inductores de la educación superior. De la responsabilidad social que la educación superior tiene, que lo quiera o no, debe nacer su compromiso por asumirla desde sus funciones sustantivas. Esto no se hará sin decididas políticas públicas educativas en todo el continente.

Hacia una economía cero emisiones netas de carbono

Un reciente estudio del BID y la OIT resalta que la transición progresiva hacia cero emisiones netas de carbono, en el marco del Acuerdo de París, permitiría en América Latina la creación de 15 millones de empleos netos al 2030 en sectores como agricultura sostenible, silvicultura, energía solar y eólica, manufactura, turismo, gestión de residuos y construcción:

América Latina y el Caribe puede lograr una prosperidad libre de carbono mediante acciones inmediatas y paralelas en torno a cinco pilares : i) eliminar gradualmente la generación de electricidad a partir de combustibles fósiles y sustituirla por fuentes libres de carbono, como la energía eólica y solar; ii) utilizar electricidad en lugar de combustibles fósiles para el transporte, la preparación de alimentos y la calefacción; iii) aumentar el transporte público y el no motorizado; iv) detener la deforestación y sembrar árboles, lo que exigirá un cambio en las dietas, reemplazando alimentos de origen animal por alimentos de origen vegetal; y v) reducir los residuos en todos los sectores, reciclar materiales y empezar a usar materiales de construcción sostenibles, como la madera o el bambú.⁶

Si consideramos además el aspecto sanitario y saludable de tal transición económica en términos de descontaminación urbana, mejora en los hábitos alimentarios, protección social con creación de empleos formales dignos, lucha contra las migraciones internas del campo hacia las ciudades, los países latinoamericanos, todos firmantes del Acuerdo de París y ligados a la Agenda 2030, aprovecharían mucho en pensar su política de cohesión social y prosperidad económica en términos de transición ecológica, en un continente rico en mega-diversidad biológica todavía poco fructífera en cuanto tal, puesto que aun domina un enfoque extractivista más que regenerativo⁷.

Finalmente, la pandemia actual crea un contexto de cierre masivo de empresas en la región, destruye el saber empresarial, capital físico, cadenas productivas enteras, obligando a recomponer el tejido económico. Puede ser una oportunidad de reconstrucción de la capacidad productiva con base en actividades más intensivas en aprendizaje, innovación y sostenibilidad, si las políticas de reactivación económica giran hacia una “economía verde”, como lo está proponiendo actualmente el *Green New Deal* europeo. Sino, la CEPAL advierte del riesgo de “reprimarización” de las economías latinoamericanas. Las instituciones gubernamentales, los sistemas de ciencia y tecnología, las cámaras empresariales y los centros

6 Saget, C., Vogt-Schilb, A., y Luu, T. (2020). *El empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo, p. 11 Washington D.C. y Ginebra. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/documents/publication/wcms_752078.pdf; BID-DDPLAC. (2019). *Getting to Net-Zero Emissions: Lessons from Latin America and the Caribbean*. Banco Interamericano de Desarrollo; y *Deep Decarbonization Pathways for Latin America and the Caribbean*, Washington, D.C.

7 Muñoz, P. y Hargreaves, C. (2020). *Historias de regeneración. Una nueva frontera para el emprendimiento sustentable*. Centre for Entrepreneurship, University of Liverpool.

académicos que han lanzado convocatorias para iniciativas de innovación durante la pandemia COVID-19 no deberían bajar la guardia después, al contrario. Por lo que la CEPAL invita los gobiernos a apoyar la recapitalización de las grandes empresas bajo la condición de aumentar la sostenibilidad ambiental de sus operaciones, construir “un nuevo modelo de desarrollo con igualdad y sostenibilidad (...) una mayor generación de empleos de calidad y una mayor sostenibilidad ambiental”.⁸

El desajuste entre los ODS y la educación superior

Sin embargo, una economía de cero carbonos netos exige grandes cambios en el uso del capital financiero, humano y social: otros objetivos, otros modales, otras alianzas para coordinar y realizar las transformaciones necesarias, lo que pasa inevitablemente por otra educación superior y especializada. Pero ¿cómo no notar el desajuste entre las exigencias de los ODS y la práctica cotidiana de las IES? Los centros académicos no han incluido los ODS dentro de sus programas curriculares⁹. Los miles de profesionales en derecho, en contaduría o ingeniería que se gradúan cada año en las universidades de la región, formados *intra muros* más que en comunidad, y con ideas del siglo XX más que del siglo XXI, no saben mucho de justicia medioambiental, cálculo de huella ecológica o eco-concepción de productos y procesos, no han sido entrenados en general al manejo de las ideas fronteras del desarrollo sostenible. ¿Acaso las carreras de psicología, educación, administración o arquitectura que forman actualmente a las y los profesionales del mañana pueden asegurarnos que serán capaces de enfrentar los retos de los ODS 11. Ciudades y Comunidades Sostenibles, ODS 12. Producción y Consumo Responsables, ODS 13. Acción por el Clima, ODS 14. Vida Submarina, ODS 15. Vida de Ecosistemas Terrestres?

Al igual que la demanda en transformación digital, el sector empresarial va a necesitar rápidamente cuadros capaces de operacionalizar la transformación ecológica en los objetivos y procesos de producción. Si la Educación Superior (ES) ha de ser una palanca de desarrollo sostenible ¿cómo apalancar a la palanca? ¿Cómo orientar rápidamente y eficazmente

8 CEPAL (2020). *Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación*, Informe Especial COVID-19, 4, p.22.

9 URSULA Investigación Continental URSULA 2018 y 2019, autoevaluación de 80 universidades latinoamericanas, la meta socialmente responsable menos lograda fue “Inclusión curricular de los ODS”. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

la educación superior hacia su rol de innovadora social para la transición ecológica? ¿Cómo innovar socialmente en y desde la ES? Nuestra primera hipótesis es que el movimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surgido en América Latina en los inicios del siglo XXI es la respuesta adecuada a estos interrogantes, con tal que entendamos bien el término RSU, sus implicancias para la educación superior, sus articulaciones con las políticas públicas y privadas que deben de acompañarlo.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una oportunidad de cambio, con tal que sea bien definida y aplicada

La RSU no es un tema más a introducir en los programas curriculares al lado de los demás, tampoco un órgano específico de vinculación con el medio al lado de los órganos clásicos de Formación e Investigación. **La RSU es una política de gestión integral y transversal de los impactos sociales y ambientales generados por las IES en el desempeño de todas sus funciones académicas y administrativas, todas sus relaciones internas y externas, orientada hacia el cumplimiento cabal de su rol de agente de desarrollo sostenible mediante la formación, la investigación, la participación y la innovación.**

Esta definición de la RSU en términos de política integral para la gestión de los impactos sociales, alejada de la confusión con la sola Extensión, ya ha sido asumida por la Ley universitaria peruana n° 30220 del 2014, en su artículo 124 titulado Responsabilidad Social Universitaria, creando un antecedente legal para los demás países de la región:

La responsabilidad social universitaria es 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 en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas.

La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universi-

taria (art. 124).

Esta misma definición de RSU como gestión del impacto generado por la IES debido al ejercicio de todas sus funciones, fruto de los últimos veinte años de discusión académica continental, es promovida también por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), una red de más de 180 universidades de 14 países de la región, creada por iniciativa de la Dirección de Innovación Social de la CAF Banco de desarrollo de América Latina en 2016. El consenso regional es ahora oficial con la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) que ha reconocido a la RSU como política de transformación integral de las IES y ha descartado su confusión con la Extensión y proyección social:

La responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación superior.

El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad.¹⁰

Desde luego, la gestión de las IES ya no puede evitar de preocuparse por los impactos de sus funciones administrativas, formativas e investigativas en su territorio de desempeño, so pena de ser socialmente irresponsable. Y no puede argüir de algunas iniciativas de proyección social solidaria desde su función de Extensión como para redimir eventuales malas prácticas en sus demás funciones. La gestión integral de impactos sociales y medioambientales ha llegado a la educación superior latinoamericana para quedarse.

Entender la educación superior en términos de gestión de impactos para el desarrollo sostenible y la innovación social es pues muy provechoso en la época actual de crisis global y necesidad de transición rápida de la sociedad; pero pide un particular cambio de enfoque sobre esta institución de origen medieval, que redefina y reubique sus diferentes funciones y prácticas en forma novedosa, lo que necesita ser precisado.

10 UNESCO-IESALC (2018). *CRES 2018 III Conferencia Regional de Educación Superior*; Informe General, p. 17.

La RSU supera el enfoque parcial de la extensión

Por lo general, la universidad admite la novedad bajo la forma de una “temática” académica que agrega a las otras que ya practica: nuevas líneas de investigación, nuevos focos de atención en los congresos, nuevos proyectos de extensión, nuevos diplomas o especialidades, luego nuevos cursos en los programas curriculares (primero optativos antes de ser obligatorios) y finalmente, muy rara vez, nuevas carreras. Todo ese proceso toma tiempo y sobre todo no cambia los hábitos de gestión universitaria ni la mentalidad y contenidos de las demás disciplinas, puesto que la nueva temática se coloca *al lado* de las demás.

Por lo tanto, un enfoque “temático”, que invitaría a la universidad a valorar y apropiarse de los temas del desarrollo sostenible y la transición ecológica de la sociedad en términos de nuevos contenidos académicos y nuevas carreras, se condenaría a la **lentitud** por un lado y a la **dilución** por otro lado: una nueva especialidad al lado de las demás, con escasa influencia sobre las demás, y ninguna sobre la administración central del campus, que no se considera como un quehacer académico. De ahí la gran pluralidad académica de la universidad junto con la gran estabilidad de su funcionamiento. La universidad sabe multiplicar las disciplinas en su seno, horizontalmente, mientras permanece incólume en su gestión, verticalmente.

Por otro lado, desde la Ley mexicana de servicio social universitario de 1917 y la Reforma de Córdoba de 1918 en Argentina, la universidad latinoamericana ha reivindicado un rol social definido como el “tercer pilar” de su quehacer, una “tercera misión” al lado de las dos primeras misiones de formar estudiantes y producir conocimientos mediante la investigación científica. Llamada, “Vinculación”, “Extensión”, “Proyección social” o con otro nombre, las universidades latinoamericanas han practicado esta tercera misión de forma muy diversa a lo largo de un siglo. El pecado original de este modelo reside en el hecho de que la misión social se instituye “al lado” de las demás, como separada de la formación y la investigación, y se concibe como “proyección-extensión” hacia la sociedad en forma unidireccional más que bi y multidireccional, por lo que en la práctica falta generalmente la doble integración de las funciones académicas con la problemática social y de la IES en su territorio, en pie de igualdad con los demás actores sociales.

Las buenas prácticas extensionistas son legiones en el continente, pero siempre se quejan de una cierta marginalización institucional en relación con los procesos de formación e investigación, y los sistemas de aseguramiento de la calidad poco inciden en que esto se corrija, puesto que velan más por la función docente y la publicación académica. A pesar de su gran capacidad creativa, **el movimiento extensionista no ha podido nunca permear institucionalmente los dos primeros pilares de formación e investigación**, a punto de orientar a toda la IES hacia el rol social deseado: los proyectos sociales de pequeña escala, emprendidos desde esfuerzos voluntarios no curricularizados y con escasa relación con la actividad de los investigadores, no han podido consolidar un modelo de educación superior como agente de innovación social para el desarrollo territorial¹¹. Es con base en este diagnóstico que surgió la necesidad de pasar a un **modelo más integrador**, aquel de la responsabilidad social de la educación superior.

La RSU como gestión transversal de los impactos sociales y ambientales de la educación superior se está internacionalizando

El movimiento latinoamericano de la RSU, desde sus inicios en Chile con la Red Universidad Construye País (2000), ha considerado la IES como un todo a orientar hacia su rol social, desde sus cuatro procesos fundamentales de gestión, formación, cognición y participación social¹². Es sabido que cualquier cambio real en la educación superior tiene que ser “transversal”, penetrar todas las disciplinas mediante un cambio en la gestión misma de la institución. Es así como la definición de la **responsabilidad social como responsabilidad por los impactos de toda la IES hacia la sociedad**, en todas sus actividades y relaciones internas y externas, incluyendo actividades administrativas como las compras o la gestión de personas, se impone como la única manera de transformar realmente la educación superior en palanca de desarrollo sostenible, y las urgencias de un mundo en crisis global no hace sino reforzar este enfoque integral: para

11 Era ya el diagnóstico de la corriente de la «Extensión crítica», que no logró sin embargo entender la necesidad de integrar la perspectiva de la gestión, como sí lo supo hacer el movimiento de la RSU, en Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23.

12 Jiménez, M. (2002). *¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades?*. De los valores a los indicadores. Memorias del seminario La Universidad Construye País, La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile de 2010, Chile: Proyecto Universidad Construye País, 92-102.

que el desarrollo sea sostenible, el ejercicio de la formación, de la ciencia, de la política y de las innovaciones, tiene que ser sostenible.

Dicha concepción integral del compromiso social de la educación superior se puede apoyar en una larga tradición de metodologías pedagógicas proponiendo una intervención social como escenario de enseñanza-aprendizaje, logrando así un doble propósito de formación y colaboración de utilidad social en la solución de un problema real. Se conoce como el aprendizaje servicio (*Service learning*), el aprendizaje basado en problemas sociales y proyectos, hoy el “hackatón” con fines sociales¹³, o cualquier método que permita que el estudiantado sea responsable de tratar cognitivamente, emocional y actitudinalmente una serie de conocimientos, competencias y prácticas en una situación de aprendizaje caracterizada por un nivel alto de participación colectiva en la solución de un problema social real. URSULA denomina esto en el modelo RSU el “Aprendizaje basado en desafíos sociales”.

También una concepción integral del compromiso social se puede apoyar en la larga tradición de la investigación basada en la comunidad (*community based research*), la investigación transdisciplinaria o cualquier método experimental que procede a la creación y validación de conocimientos nuevos mediante la búsqueda conjunta de múltiples actores, unos especialistas disciplinarios otros no, para la solución de un problema común. Por lo que la acción social no es un tema ajeno a la formación y la investigación en cuanto tal, y no necesitamos de una tercera función solidaria aparte de la formación y la investigación para que la educación superior pueda intervenir útilmente en la solución de los problemas sociales. Lo único que necesitamos es pensar los procesos académicos de educación y cognición bajo el patrón de solución de problemas, dirigiendo la atención hacia los problemas humanos reales, los que afectan los bienes comunes universales de la humanidad, como son los temas relativos a los ODS. Si las dos primeras funciones (Formación e Investigación) ya contienen a la tercera (función social) podemos reorientar el propósito de esta última hacia las alianzas, la creación de ecosistemas sinérgicos para la innovación social, y liberarla del “activismo proyectista” que será asumido desde las Facultades, escuelas profesionales y los laboratorios, durante el proceso normal de generación de aprendizaje y conocimiento.

¹³ Ver, por ejemplo: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2018/08/hackaton-social-por-la-paz-en-colombia/>

La filosofía de la responsabilidad social agrega a esta dimensión académica de integración Formación-Investigación-Vinculación la exigencia de que la administración misma del centro académico se comporta acorde a los valores éticos y de desarrollo sostenible declarados en la misión y visión institucionales: buena gobernanza, buen clima laboral, prácticas ecológicas internas, vigilancia ética y políticas de equidad, inclusión, no discriminación, son el denominador común de todas las organizaciones socialmente responsables, que en el caso específico de las IES tiene la gran ventaja de ser también fuente de responsabilización, aprendizaje ciudadano e innovación por parte de los mismos estudiantes y docentes, creando un “campus responsable” que enseña a ser responsable desde la coherencia entre lo que se dice en el salón de clase y lo que se practica afuera del salón. El modelo RSU URSULA habla en ese sentido de la “U3S”: Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible, tema de plena actualidad en tiempos de pandemia¹⁴.

El reconocimiento internacional del movimiento latinoamericano de la RSU se está dando progresivamente en el medio académico especializado¹⁵. A tal punto que la gestión de impactos empieza a ser reconocida a nivel mundial por las universidades de mayor prestigio como la **necesidad de definir la calidad de la educación superior en términos de impacto social** e introducir esta dimensión fundamental en los criterios de las clasificaciones mundiales¹⁶. Por primera vez quizás, América Latina da el ejemplo mundial en materias de educación superior comprometida:

Engagement is widely recognized by higher education institutions, nation-states, and international organizations as the third pillar in the mission of university education. Despite the global reach of this concept, published research is disproportionately based on examples from the United States. This article brings to light the rich and extensive literature on university engagement from Latin America that is largely accessible only in Spanish. Among advocates for engaged universities differences exist in terms of

14 Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA.

15 Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. Disponible en: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>

16 Douglas D., Grant J., & Wells J. (2020). *Advancing University Engagement: university engagement and global league tables*, NOUS Group, King's College London, University of Chicago, University of Melbourne.

*the rationales that justify it and the means used to accomplish it. The authors identify the historical roots and current applications of three models of university engagement— market-oriented, social justice, and university social responsibility— and use case studies from Latin America to explore more deeply the potential of the third model. This is then used as the basis for developing a research agenda that would inform practices in both the Global North and Global South (Appe et al., 2017, p.7).*¹⁷

Debemos aprovechar este nuevo consenso dentro de la crisis actual de la COVID-19 como un acelerador para la transición hacia un modelo socialmente responsable de ES.

Buscando la palanca transformadora de la educación superior hacia la RSU: la redefinición de la calidad universitaria y la acreditación

El concepto de RSU está ahora consolidado como concepto transversal a todos los procesos universitarios y no solamente al proceso de Extensión: la Unión URSULA ha producido en 2018 un Modelo de gestión integral basado en 12 metas socialmente responsables que abarcan los 4 ámbitos de la gestión organizacional, la formación, la cognición y la participación social, y que se declina en 66 indicadores de desempeño institucional. Fueron aplicados exitosamente por 80 universidades latinoamericanas durante los dos últimos años¹⁸.

¿Pero dónde está la palanca para operar el cambio institucional necesario? ¿Cómo responder rápidamente a los grandes desafíos que una educación superior agente de desarrollo sostenible implica? Nuestra segunda hipótesis es que **la definición de la “calidad universitaria”, tal como es entendida en los procesos de aseguramiento de la calidad llevados a cabo por los Estados latinoamericanos, es el meollo del cambio: constituye actualmente el gran freno, podría ser el gran acelerador.** Si logramos mejorar la orientación del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, en clave de RSU, con los indi-

17 Appe, S., Rubaii, N., López-De Castro, Sebastián., & Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2).

18 Vallaeys, F. (2019). *RSU: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Ver también las dos investigaciones continentales para validar el Modelo RSU URSULA. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

cadores pertinentes, todo el sistema puede rápidamente bifurcar hacia el rumbo exigido por el desarrollo sostenible y generar las innovaciones sociales deseadas. Sino, habrá que convencer a cada actor institucional uno por uno, y esperar que emprenda voluntariamente los cambios organizacionales importantes que implica la RSU. Es mucho más eficaz incidir en los sistemas de evaluación y acreditación.

En efecto, el aseguramiento de la calidad es una función específicamente transversal a toda la IES y a todas las IES, en el marco de la evaluación, mejora continua e internacionalización de la educación superior. Los sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria y la acreditación han llegado a América Latina durante la década de los 90. Por ejemplo, el Consejo Superior de Educación (CSE) chileno fue creado en 1990; el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) colombiano en 1992; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) argentina en 1996; el Sistema Nacional de Acreditación para la Educación Superior (SINAES) costarricense en 1999; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) mexicano en 2000. Y la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior (RIACES) que agrupa a los diversos organismos fue creada en 2003.

Una oportunidad histórica para la educación superior de cara a los desafíos de América Latina: políticas públicas para introducir los criterios RSU en los sistemas de aseguramiento de la calidad

La incidencia del Estado en la conformación de los sistemas de acreditación de la calidad universitaria es notable en todos los casos y constituye **una gran oportunidad para, a través de una política pública consensuada de RSU, intervenir en forma decisiva en la transformación del rol social de las IES, en pos de su participación activa en la construcción de un desarrollo justo y sostenible en todos los países latinoamericanos.** Es el propósito del presente trabajo, que pretende ayudar a la concretización de las aspiraciones plasmadas en la Declaración 2018 de la III Conferencia Regional de Educación Su-

terior de América Latina y el Caribe¹⁹, a través del cumplimiento de los siguientes puntos:

1. Discutir y criticar los desajustes estructurales del quehacer actual de las IES latinoamericanas en el contexto de las urgencias del desarrollo sostenible y las transformaciones socialmente responsables de la educación superior.
2. Discutir y criticar los desajustes actuales de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior latinoamericanos en cuanto a la pertinencia social de los criterios y estándares empleados en los procesos de evaluación y acreditación.
3. Plantear un modelo de RSU integral y transversal abarcando los 4 ámbitos de acción de las IES (gestión organizacional, formación, cognición, participación social) y dividido en 12 metas socialmente responsables evaluables gracias a 66 indicadores de desempeño, tal como lo ha propuesto y validado la Unión URSULA.
4. Analizar los avances y carencias de las políticas de regulación, inducción y acreditación de la educación superior de 10 países de la región en materias de RSU, conforme al modelo URSULA.
5. Proponer recomendaciones generales y específicas para orientar los sistemas de aseguramiento de la calidad y las políticas públicas de educación superior de la región hacia la innovación social, el escalamiento de impactos sociales y ambientales positivos, la participación activa de las IES en la realización de los ODS y la transición ecológica inclusiva y equitativa del continente.

El cambio eficaz para hacer de la educación superior latinoamericana un agente activo de innovación social en vista a los ODS y la transición ecológica depende de la capacidad de incidir en el proceso de gestión de la calidad universitaria en forma socialmente responsable. El papel de los Estados es clave para tal propósito. Por lo tanto, la hipótesis central del presente tra-

¹⁹ *Declaración de la CRES 2018*, presentada en la asamblea de la III Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba (14 de junio de 2018). Dicha Declaración representa un importante avance teórico en el entendimiento consensuado de la RSU puesto que reconoce que “la responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación superior. El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad” (p.50). Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

bajo es que **una política pública latinoamericana de RSU que incluya indicadores de responsabilidad social en los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, será una palanca de cambio para una educación superior integrada a las nuevas realidades de la sociedad, en vista al desarrollo sostenible de la región.**

Referencias

Appe, S., Rubaii, N., López-De Castro, Sebastián., & Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144546.pdf>

CEPAL (2020). *Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación*, Informe Especial COVID-19, 4, p. 22. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45734-sectores-empresas-frente-al-covid-19-emergencia-reactivacion>

CEPAL (Julio, 2020). *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*, Informe Especial COVID-19, No. 5. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45782-enfrentar-efectos-cada-vez-mayores-covid-19-reactivacion-igualdad-nuevas>

Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. Disponible en: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>

Douglas, D., Grant, J., & Wells, J. (2020). *Advancing University Engagement: University engagement and global league tables*. NOUS Group, King's College London, University of Chicago, University of Melbourne. Disponible en: <https://nousgroup.com/wp-content/uploads/2020/07/Engagement-Report-Digital.pdf>

Jiménez, M. (2002). *¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades?: De los valores a los indicadores*. Memorias del seminario La Universidad Construye País, La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile de 2010, Chile: Proyecto Universidad Construye País, 92-102.

La Carta de la Tierra. (s/f). *Universidad para la Paz*. Disponible en: <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>

Muñoz, P. y Hargreaves, C. (mayo, 2020). *Historias de regeneración. Una nueva frontera para el emprendimiento sustentable*. Centre For Entrepreneurship, University of Liverpool. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/341726885_Historias_de_Regeneracion_Una_nueva_frontera_para_el_emprendimiento_sustentable

ODS 18: Empatía Activa por la Vida. Disponible en: <https://www.ods18.com/>

Papa Francisco. Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. (2015). Disponible en: http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Ripple, W. J., Wolf, C., Thomas, M., Newsome, M., Galetti, M.A., Crist, E., Mahmoud, I., Laurance, W.F. et al. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67 (12), 1026-1028, <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>

Saget, C., Vogt-Schilb, A., y Luu, T. (2020). *El empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo, p. 11 Washington D.C. y Ginebra. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/documents/publication/wcms_752078.pdf; BID-DDPLAC.



Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305215729_Avances_y_retrocesos_de_la_extension_critica_en_la_Universidad_de_la_Republica_de_Uruguay

UNESCO-IESALC (2018). CRES 2018 III *Conferencia Regional de Educación Superior*; Informe General, p. 17. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

URSULA Investigación Continental URSULA 2018 y 2019, autoevaluación de 80 universidades latinoamericanas, la meta socialmente responsable menos lograda fue “Inclusión curricular de los ODS”. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Disponible en: <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf>

2

Redefinición del rol de la educación superior de calidad en la sociedad del conocimiento

Lecciones educativas de la pandemia COVID-19

Entre las muchas enseñanzas que nos fuerza a entender la pandemia COVID-19, cabe destacar que no estaban equivocadas las repetidas advertencias por parte de la comunidad científica y los intelectuales durante las últimas décadas sobre el carácter equivocado del crecimiento económico insostenible. La pandemia de COVID-19 está, por primera vez, dándole una vivencia concreta y cognoscible a la palabra “insostenibilidad”. El error de una economía desacoplada de los límites planetarios y los sistemas vivos se paga con precio alto en el momento en que los impactos no advertidos de la actividad social total retornan en catástrofes hacia los usuarios de un sistema de producción irresponsable. La catástrofe viral es la más aparente actualmente, pero está ligada a todos los riegos desencadenados por el cambio climático y la pérdida de biodiversidad. Hemos entrado en la “sociedad de los riesgos globales” que Ulrich Beck describía ya en los años 80^[20]. Esto tiene que ver con una revolución en el modo de concebir el conocimiento, que aparece a la vez como la causa de todos los males y la solución, de ahí su carácter crucial y la inmensa responsabilidad de sus actores.

Según Beck, en una sociedad de riesgos, las fuentes de los peligros ya no brotan de la ignorancia sino del saber, ya no de un dominio insuficiente de la naturaleza sino de un “dominio perfeccionado” de ella misma. Por lo tanto, **el saber humano se vuelve a la vez el problema y la solución.** Vemos a todas luces que la gestión de las catástrofes (riesgos realizados)

20 Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

sólo es posible gracias al liderazgo científico, por lo que la seguridad planetaria de la humanidad, hoy, depende de una acción política concertada basada en datos científicos. Ningún gobernante podría gobernar sin consejos científicos a su lado, tampoco la gran empresa. La ciencia se ha vuelto este mega actor social éticamente ambivalente, puesto que produce los problemas que devienen en riesgos globales (contaminación, nuclear, peligros y dependencias de las nuevas tecnologías, cambio climático...) y produce las soluciones a dichos riesgos (seguridad sanitaria y alimentaria, energías limpias, innovaciones tecnológicas ecológicas...).

Cada persona científica se forma en una universidad, por lo que la educación superior adquiere un rol político de primera importancia, sobretudo en cuanto a su formación integral ética y ciudadana. “El conocimiento es patrimonio común de la humanidad y, al igual que la educación, debe ser considerado un bien común mundial”²¹. La gestión socialmente responsable de las IES tiene incidencia directa en la gestión del bien común mundial que es el conocimiento, y en la deontología de la comunidad científica que tiene en sus manos la racionalidad (o no) de las decisiones políticas claves para el futuro (o no) de la humanidad. La inteligencia colectiva es condición de la supervivencia humana. Pero las IES están lejos todavía de entender su importancia política, puesto que siguen funcionando como torres de marfil generalmente muy apartadas de la efervescencia política y social. Peter Drucker lo notaba hace décadas:

La menos responsable de todas nuestras grandes instituciones de la época no es la empresa mercantil, es la universidad. Es, de todas nuestras instituciones, la que probablemente tiene el más grande efecto social. Tiene una posición monopolista que no ocupa ninguna otra institución. Una vez que un joven ha terminado su instrucción superior, encuentra ante sí una multitud de carreras a escoger; pero, hasta ese momento, es la instrucción quien lo gobierna y controla su acceso a toda clase de preferencias: la gran compañía comercial, el servicio civil, las profesiones, el hospital, y así sucesivamente. No obstante, la universidad ni siquiera se ha percatado de que tiene poder; no se ha dado cuenta de que produce un efecto y que, por tanto, tiene un problema de responsabilidad (Drucker, 1969).²²

21 UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, p 87. UNESCO.

22 Drucker, P.F. (1969). *La era de la discontinuidad*. Harper & Row.

Otras enseñanzas educativas ligadas a la pandemia COVID-19 tienen que ver con la gestión de la crisis de las IES. Su transición digital precipitada habrá permitido por lo menos reducir el gran analfabetismo docente en materia de tecnologías pedagógicas en línea, por lo que la clase presencial magistral debería dejar de ser la casi exclusiva metodología de enseñanza a partir de ahora. Se entendió, sin embargo, gracias al confinamiento y las clases remotas desde casa, que las y los estudiantes no eran todos iguales ante la enseñanza: acceso a Internet, computadora propia, lugar adecuado para estudiar, constituyen ahora bienes pedagógicos preciados, pero mal repartidos entre el estudiantado. También se vuelve obvio, de por su uso sobredimensionado, que las técnicas de aprendizaje remotas no son milagrosas. El distanciamiento social forzado demuestra en negativo la importancia fundamental de la cercanía social, del trabajo en equipo entre pares como plusvalía permanente que permite la motivación, el apoyo mutuo, el entusiasmo de aprender y convivir, que faltan cruelmente en períodos de confinamiento y cuya ausencia es también motivo de fracaso y abandono de los estudios, más allá de las dificultades económicas de los hogares.

Pero un aspecto muy positivo y esperanzador de la crisis de la educación superior ligada a la pandemia fue el hecho de constatar que sí las IES podían cambiar muy rápidamente y profundamente su gestión de los aprendizajes. No estamos condenados a los cambios lentos, y las incertidumbres actuales son motivos para la innovación institucional que la RSU debe aprovechar. Por ejemplo, al pasar todos los congresos a la modalidad virtual, las emisiones académicas de carbono y los considerables gastos financieros de las IES se han visto drásticamente reducidos sin mucha pérdida investigativa y educativa, lo que permite pensar en la casi eliminación de los congresos presenciales muy costosos económicamente y ecológicamente en el futuro, limitando los desplazamientos a lo estrictamente indispensable para el bien de la ciencia y de los estudios.

La responsabilidad social es justamente eso: la gestión responsable de los impactos sociales y ambientales que surgen de las rutinas organizacionales acumuladas entre todos los actores sociales. Sin duda, los viajes internacionales de miles de especialistas al año para participar 15 minutos en una mesa redonda eran muy poco responsables, aumentaban en forma desconsiderada la huella ecológica de las IES. Será provechoso emplear ahora los ahorros generados para invertir en lo que realmente

importa: la calidad de la asesoría estudiantil, la implementación de laboratorios, el sostén del aprendizaje y la investigación en y con la comunidad, la formación de los formadores, mejoras en los sistemas de información, comunicación y difusión del conocimiento...

La otra lección de la pandemia en cuanto a la educación superior es que las medidas tomadas bajo los consejos de los científicos sólo son eficaces si toda la ciudadanía está informada y educada para entender los nuevos comportamientos a adoptar, por lo que la gestión del conocimiento en tiempos de riesgos globales es necesariamente democrática para ser eficaz. Esto implica que la ciencia no sólo ingrese al campo de lo político sino también al campo de la vida cotidiana, como educación ciudadana a lo largo de la vida y en cada tema donde surjan peligros y riesgos sociales (alimentación, industria, urbanismo, transporte, etc.). El saber compartido y la difusión de conocimientos útiles a la población aumenta la eficacia de las medidas y la responsabilización de actores ante el público de usuarios ahora conscientes, informados, luego exigentes. También es dinámica conocida del movimiento de la responsabilidad social el hecho de que la responsabilización es un proceso de triple entrada: (1) las organizaciones se responsabilizan voluntariamente para mejorar sus impactos sociales y ambientales; (2) el público exige de ellas que lo hagan; (3) las legislaciones progresan para obligar a prácticas responsables desde la normativa nacional e internacional.

En conclusión, la era de los riesgos globales obliga a una inteligencia colectiva compartida entre todos los actores sociales para realizar los ODS, gracias a una educación continua “a lo largo de la vida” (UNESCO) para la ciudadanía, pero también para las organizaciones con y sin fines de lucro y los Estados. Una sociedad sostenible debe ser una sociedad del conocimiento compartido, constantemente informada por una ciencia practicada en forma abierta, luego una sociedad de educación permanente en la que las IES estén profundamente abiertas hacia la sociedad e integradas a las agendas locales y globales de desarrollo, como actor institucional facilitador y promotor de innovación social sostenible.

La sociedad del conocimiento y los cambios necesarios en la educación superior

Una sociedad basada en el conocimiento es una sociedad que evoluciona rápidamente en función de una cocreación cognitiva permanente que permea y cambia los hábitos de vida. Sólo puede instituirse si se superan dos oposiciones limitantes que mantienen el estatus quo del saber y frenan las innovaciones: primero, la oposición entre élite sabia y gran público no sabio; segundo, la oposición entre tiempo de formación (juventud) y tiempo de trabajo (adulthood). Al contrario, una sociedad del conocimiento²³ facilita las relaciones permanentes entre las comunidades expertas (interdisciplinariedad) y entre ellas y el gran público (transdisciplinariedad) para que los conocimientos puedan generarse constantemente (cocreación permanente de nuevos conocimientos) y que tengan efectividad social, se conviertan en innovaciones que permeen y transformen la sociedad. Y tal dinámica solo es posible si la obsolescencia del conocimiento pasado es reconocida a través de un proceso permanente de aprendizaje de la novedad por parte de todos los actores sociales. Así, una sociedad del conocimiento es una sociedad del aprendizaje, donde las oportunidades de formación se dan a lo largo de la vida para todas y todos.

La era Internet, al reducir drásticamente los costes del acceso a la información y el aprendizaje, está actualmente revolucionando nuestras sociedades, que pasan de ser comunidades basadas en tradiciones estables a comunidades de conocimiento y aprendizaje mutuo acelerado. En este nuevo contexto, se vuelve cada vez más obsoleto el modelo educativo tradicional de la **instrucción**, en el cual un “Maestro” dueño de un saber estable instruye a un “aprendiz” para entronizarlo en el mundo de los que saben. Tal modelo educativo instruccional es idóneo para sociedades de poco cambio cognitivo, en las que el conocimiento cabe en las cabezas de las personas “sabias” y la sociedad puede ser operada por el entendimiento común no experto. Hoy, la educación como “instrucción” solo sigue operativa para la instrucción básica en los quehaceres muy estables de la cognición humana para niños (lenguaje, matemática básica, aprendizajes técnicos básicos).

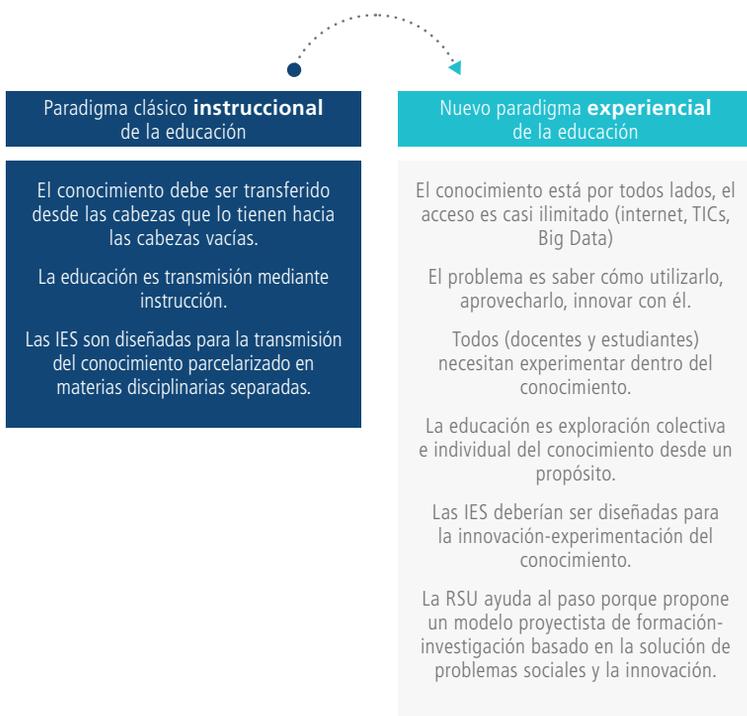
23 Término acuñado por Peter Drucker en su libro *La era de la discontinuidad* (1969) y que fue retomado como estrategia política por la Unión Europea en la Estrategia de Lisboa (marzo, 2000).

Pero para una sociedad en la que el medio anónimo de comunicación se volvió más “sabio” que cualquiera de sus usuarios²⁴ incapaces de dominarlo todo sino sólo capaces de “navegar” en él, se impone **un nuevo modelo educativo basado en la interacción, experimentación y exploración en el conocimiento**. El conocimiento se ha vuelto un “objeto-mundo” como dice Michel Serres²⁵ en el cual las comunidades expertas, las organizaciones y la ciudadanía de a pie, exploran trayectorias según sus propósitos e intereses. El conocimiento total crece y evoluciona por la inteligencia devenida de la actividad social total, por lo que la oposición educativa básica ya no se da entre saber e ignorancia sino entre uso o no uso del conocimiento. Educarse es usar el conocimiento asequible y emprender trayectorias individuales y colectivas en él de tal modo que participemos en su reproducción y cocreación permanente. El paso de una educación básicamente **instruccional** a una educación básicamente **experiencial** es el fenómeno sociológico mayor de las últimas décadas en cuanto a la institución educativa.

24 McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.

25 Michel Serres, en sus libros *El contrato natural* (1990) y *Retorno al contrato natural* (2000) nos explica que vivimos ahora no en la naturaleza sino en una especie de bio-antropo-esfera en la cual ya no es posible de distinguir lo que depende de la naturaleza y lo que depende de la humanidad. El Homo faber fabricaba y utilizaba herramientas que tenía bajo la vista y mano. Ahora, los conceptores-operadores-usuarios de los sistemas tecno-científicos habitan en sus propias herramientas que se han vuelto **objetos-mundo**: “La dimensión global o mundial que caracteriza a los objetos-mundo suprime la distancia entre ellos y nosotros, distancia que definía otrora nuestros objetos; habitamos en estos nuevos objetos como en el mundo” (Serres, 2000, p.12).

Figura 1. Cambio de paradigma educativo



Fuente: elaboración propia.

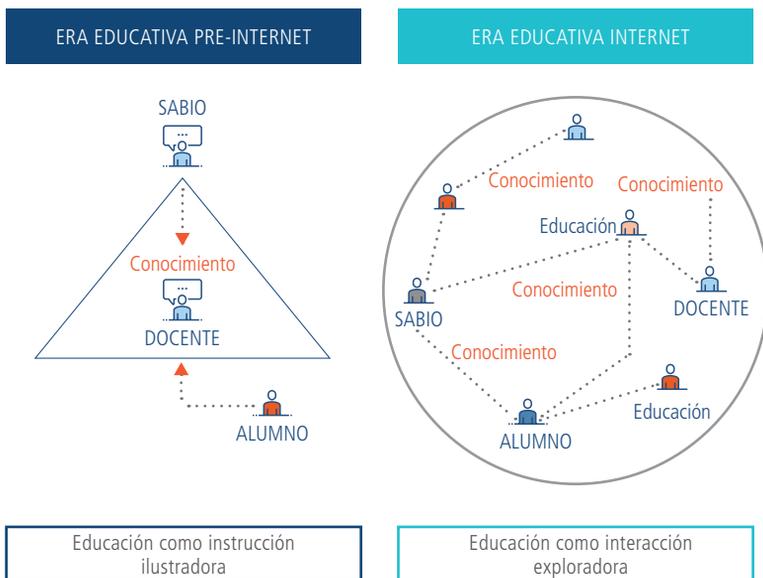
Las competencias básicas en el nuevo paradigma interactivo y experiencial del conocimiento son la capacidad de **aprender** a aprender; **mutualizar** las prácticas para **innovar**; y **seleccionar** los conocimientos útiles a la **solución** de problemas. De alguna manera, en esta sociedad del conocimiento y el aprendizaje, todos somos sabios, porque el conocimiento está casi literalmente a disposición de todos, y todos somos ignorantes, porque nadie podría abarcar por sí sólo ni una ínfima parte del conocimiento actualmente disponible. “Experto(a)” es aquella persona que domina mapas y recorridos exploratorios en un campo cognitivo, pudiendo así ahorrarles tiempo a otros usuarios, haciéndoles entender cómo seguir después en forma autónoma. La función educativa en ese paradigma es de **enseñar a explorar** en un determinado territorio de conocimientos,

facilitando la adquisición de habilidades de investigación y uso autónomo de los conocimientos, motivando a la coordinación y mutualización de experiencias para la acción colectiva, acompañando el progreso individual y colectivo hacia la solución de problemas. Es por esta razón que todos los modelos pedagógicos actuales se han vuelto constructivistas e insisten en la adquisición de competencias más que de informaciones, por parte del estudiantado. El fin de las interacciones, experimentaciones y exploraciones en el nuevo paradigma es la **innovación**, es decir la capacidad de usar el conocimiento para generar nuevos conocimientos²⁶.

Así, sin olvidar que toda capacidad exploratoria necesita de una base instruccional (estable, aunque evolutiva), en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, las funciones académicas fundamentales para la educación superior se vuelven la **investigación formativa del educando** en contextos reales colectivos de uso y cocreación del conocimiento, para la **solución de problemas mediante el conocimiento**. Del mismo modo, la función organizacional primordial de las IES se vuelve la apertura a las dinámicas y problemáticas del conocimiento a través de **alianzas estratégicas** con otros actores del contexto territorial de incidencia, a fin de ofrecer al estudiantado múltiples campos atractivos de aprendizaje-investigación y a la sociedad todo el potencial institucional de solución de problemas mediante el uso de las ciencias y la innovación, gracias a una comunidad académica proactiva.

26 Drucker, P.F. (1993). *La sociedad post capitalista*. Grupo Editorial Norma.

Figura 2. Paso al contexto educativo de la era Internet



Fuente: elaboración propia.

Al contrario, **la peor estrategia institucional sería el repliegue sobre la mera instrucción individual del educando y la poca relación asociativa con el entorno**, provocando así la escasez de campos de investigación-acción y propósitos de innovación, reduciendo la formación a una mera adquisición de diplomas crónicamente amenazados por la obsolescencia y el desajuste ante las necesidades cambiantes del entorno social. En la situación actual de la “economía del conocimiento”, en la que los factores tradicionales de producción (la tierra, el capital, el trabajo) sólo generan valor cuando se articulan al conocimiento, mantener un modelo instruccional de educación superior se vuelve impracticable. Por lo cual es de suma importancia que el marco orientador de la educación superior en América Latina (legislación, acreditación, estímulo a la investigación) incentive el vínculo de las IES con sus entornos territoriales y no les exijan sólo estándares descontextualizados de “calidad” que invitan a una visión auto-centrada del quehacer universitario, insensible al desarrollo total de la sociedad.

Desajuste estructural de la educación superior ante la sociedad del conocimiento y las urgencias planetarias

Esta reflexión nos conduce a la necesidad de sincerar y admitir el desajuste estructural de la educación superior, tal como se organiza y difunde generalmente hoy, ante los dos grandes desafíos de una adaptación a la sociedad del conocimiento naciente y la insostenibilidad planetaria creciente: **La educación superior no está orientada actualmente hacia el desarrollo sostenible** en el marco de una participación social activa y abierta de las IES en las agendas de desarrollo locales y globales, formando a estudiantes desde la investigación-acción en escenarios reales de solución de problemas sociales y ambientales. Sobrevive institucionalmente la formación disciplinaria instruccional de las profesiones de los siglos pasados con profundos desentendimientos de los desafíos planetarios actuales tanto en los contenidos de los programas curriculares (¿qué se enseña?), como en los métodos de enseñanza (¿con quién?, ¿dónde y cómo se enseña?), y en los propósitos finales de la enseñanza (¿para qué se enseña?).

Pervive un modelo universitario tradicional de “**torre de marfil**”: La gestión social del conocimiento universitario se cumple mediante una lógica autárquica cerrada e instruccional unidireccional (la universidad se extiende hacia la sociedad y transfiere sus conocimientos) en lugar de una lógica abierta de interacciones, mutualización y alianzas innovadoras (comunidades multi-actores de aprendizaje mutuo para el desarrollo sostenible local y su escalamiento).

Pervive un modelo educativo basado en la **clase magistral** en un contexto socio-cognitivo en el cual las personas necesitan experimentar e innovar con un conocimiento inmediatamente asequible, pero que se entiende y se vuelve útil sólo si es activado desde la práctica. La problemática central del conocimiento ya no es su adquisición sino su uso, su activación en comunidades de aprendizaje mutuo desde la innovación (producción de nuevos conocimientos mediante conocimientos).

Pervive un **modelo de investigación reactivo** basado en el aislamiento de la persona investigadora en su horizonte mono-disciplinario, quien debe buscar fuentes de financiación respondiendo a concursos y luchar por publicar artículos en revistas académicas para mejorar “su”

Curriculum Vitae, en un contexto en el cual la sociedad necesita al revés **proactividad investigativa**: innovar desde la elaboración y puesta en práctica de conocimientos útiles a la solución de problemas sociales y ambientales, lo que no significa abandonar la investigación pura, al contrario, sino ante todo redefinir el propósito final de la investigación, que no puede ser la publicación sino la creación cognitiva socialmente responsable. La complejidad de los problemas sociales obliga a la inter y transdisciplinariedad como *modus vivendi* normal para la comunidad investigativa, mientras que la evaluación del individuo por sus publicaciones incentiva al egoísmo híper especializado.

Pervive un modelo “**extensionista**” de la misión social universitaria mediante pequeños proyectos de voluntariado estudiantiles desvinculados de los procesos internos centrales de formación profesional e investigación y desvinculados de las políticas de desarrollo local y nacional. Se despilfarran las buenas intenciones en iniciativas no escalables y no sistematizables. El rol social de la universidad se encuentra marginalizado en los hechos, porque funciona la “tercera misión” como el buen argumento de la solidaridad voluntaria para en realidad no cambiar nada en la gestión de las dos primeras misiones de formación e investigación, y por supuesto absolutamente nada en la gestión administrativa de la IES. Contrariamente a lo que se piensa, el discurso de la Extensión solidaria, al focalizar el compromiso social hacia una dependencia específica de la institución, desincentiva toda la institución en su rol social, porque se reserva la solidaridad a actores específicos, dentro de un presupuesto específico, para iniciativas específicas desvinculadas de las demás. Aunque sus acciones estén bien orientadas (y justamente por eso), la Extensión impide hoy la responsabilización social transversal de las IES.

Pervive un modelo tradicional de **administración centralizada de las IES que no contempla la innovación socio-ambiental desde el campus** mediante una gestión proactiva de los impactos económicos, sociales y ambientales de la institución. La mentalidad burocrática tradicional aísla la gestión de las funciones académicas en lugar de incluir a la administración del campus dentro del propósito formativo como primer escenario privilegiado donde estudiantes y docentes podrían experimentar soluciones nuevas a pequeña escala para la realización de los ODS. Así, el campus debería ser el primer laboratorio y salón de clase para realizar

la misión institucional socialmente responsable desde la gestión de personas, los procesos de toma de decisiones, las compras institucionales, la gestión ambiental, del transporte, etc.

Detrás de este desajuste de modelo educativo, yacen una causa y una consecuencia:

La causa es una concepción inadecuada de la calidad de las IES que conduce a marginar la pertinencia social en las estrategias de “éxito” de la gestión universitaria. **La consecuencia es un gran despilfarro de energía humana** puesto que los millones de estudiantes en todo el continente, con apoyo de cientos de miles de docentes de alta calificación, podrían constituir una fuerza de desarrollo social y ambiental innovadora, dinámica, científicamente orientada y territorializada, para resolver un sin número de problemas en la comunidad.

En lugar de ello, la actividad social de la universidad sigue siendo marginal, un “tercer pilar” poco valorado en relación con los dos primeros (la formación y la investigación) que no buscan su excelencia en la actividad social. Los esfuerzos individuales de cada estudiante se dirigen hacia obtener la nota para pasar el curso, pasar el curso para obtener el título, sin que esta labor de formación profesional tenga una relevancia social más allá del diploma y el eventual empleo. El posible impacto socio-ambiental positivo de la educación superior no se logra, porque nadie se lo propone explícitamente mediante políticas comprometidas de educación superior socialmente responsable. Es sintomático que el último Reporte de Desarrollo Sostenible de la ONU “The Sustainable Development Goals and COVID-19” nunca se refiera explícitamente a las IES como actor clave en la lucha para alcanzar los ODS, junto con los sectores públicos y privados. Sólo menciona a la “comunidad científica” en general, que parece socialmente activa sólo cuando sus investigadores e investigadoras son empleadas por otras instituciones que las universidades:

Globalization and the destruction of wildlife habitats facilitate the rapid spread of viruses around the world. Yet rather than losing the vast benefits that globalization offers for economics, poverty reduction, technological advance, and the enjoyment of each other’s cultures, it is important instead to make globalization more fair, sustainable, and resilient to shocks. Concerted international action by policymakers, business, civil society, and

the scientific community can accelerate the identification of solutions to the immediate crisis and strengthen globalization for the long term. Stronger international and multisectoral partnerships can support mitigation strategies by sharing best practices, and help prevent future disruptive events. The health, economic, and social crises call for increased international collaboration and solidarity to support the most vulnerable countries (Sachs et al., 2020, p.vii).²⁷

Tendríamos mucho que ganar en incluir a la educación superior dentro de este propósito común. Ganaríamos millones de estudiantes con ansias de aprender e insertarse en la sociedad con propósitos motivadores, ganaríamos cientos de miles de profesores-investigadores ávidos de pedagogías innovadoras y nuevos campos de investigación, decenas de miles de instituciones equipadas y vinculadas con su territorio que podrían (entre otras cosas) producir la data necesaria a la medición de los indicadores de los ODS, que tanto falta completar como lo lamenta el mismo reporte. ¿Por qué no aprovechar esta fuerza institucional y humana que tenemos a la mano? Con tan sólo reorientar 20% de las tareas académicas de la comunidad estudiantil, sin tocar el 80% restante, hacia los propósitos de los ODS, ganaríamos millones de horas-personas en proyectos locales cada año en el continente. ¿Cuánto nos cuesta este desaprovechamiento, no sólo en términos de desarrollo fallido sino de formación fallida?

La RSU como redefinición del rol social de la educación superior en la sociedad del conocimiento

La Responsabilidad Social Universitaria en América Latina siempre ha afirmado la pertinencia social de la educación superior desde todas sus funciones sustantivas, no sólo desde el “tercer pilar”. Al poner al desarrollo sostenible como fin de la actividad central de las IES, busca reubicar el sitio de la educación científica, profesionalizante y ciudadana adulta, en el corazón de la sociedad del conocimiento, lo que es más coherente con su concepto mismo y su inherente necesidad de aprendizaje permanente para todas las personas, sin exclusión. Si la formación terciaria ya no puede ser mera instrucción en conocimientos estables y separables de la vida en sociedad, las

27 Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., & Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*, p vii. Cambridge University Press.

torres de marfil no tienen mayor sentido. Inmersas plenamente en sociedad, las IES funcionarán respondiendo a todas las demandas sociales para educar e investigar, demandas que son ante todo de conocimiento pertinente para la solución de los problemas sociales.

La RSU, tal como lo define el Modelo URSULA, es adecuada a la gestión de la educación superior en la sociedad del conocimiento para el desarrollo sostenible, porque brinda:

1. un principio de selección pertinente de los conocimientos con base en la responsabilidad por los impactos sociales y ambientales de las decisiones y prácticas institucionales;
2. un entorno organizacional basado en sólidos principios éticos para la innovación: buen gobierno, buen clima laboral, campus ecológicamente sostenible y relaciones éticas entre las personas;
3. un modelo pedagógico basado en desafíos complejos por resolver: aprendizaje basado en problemas sociales y ambientales, orientado hacia los ODS, dentro de programas curriculares cocreados y renegociados con actores externos asociados;
4. un modelo de construcción de conocimientos basado en la investigación inter y transdisciplinaria en y con diferentes comunidades, a fin de solucionar sus problemas;
5. una dinámica de alianzas institucionales para crear los escenarios de aprendizaje e innovación en territorios, alrededor de proyectos cocreados con socios externos, en sintonía con agendas de desarrollo local y global.

Pero este cambio paradigmático de educación superior, que corresponde a la necesaria transición ecológica de la sociedad, necesita desarrollarse con nuevas mentalidades de gestión organizacional y académica: IES abiertas en territorio, viviendo su territorio, trabajando **con docentes tutores facilitadores de trayectorias formativas** para estudiantes investigadores, y **con docentes proyectistas constructores de entornos sinérgicos** para la pedagogía activa que responde a desafíos sociales. Deconstruir la torre de marfil de la universidad mantenedora de disciplinas estancas, alejarse, aunque sea a veces, de la zona de confort de la reproducción de enseñanzas prediseñadas en clases magistrales, no es tarea sencilla. Necesita de un poderoso marco regulador, acreditador e incitador por parte de

los Estados, los consejos científicos y tecnológicos y las agencias de acreditación, que vaya en el mismo sentido que las universidades pioneras y las iniciativas de frontera. Necesita de políticas públicas decididas para impulsar el nuevo modelo, capacitar a sus actores internos, congregar agentes sociales externos para participar. La bisagra para el cambio se sitúa fundamentalmente en la nueva definición de “calidad” de la educación superior basada en la pertinencia de sus impactos sociales.

Referencias

Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós

Drucker, P.F. (1969). *La era de la discontinuidad*. New York: Harper & Row.

Drucker, P.F. (1993). *La sociedad post capitalista*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*, p vii. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2020/2020_sustainable_development_report.pdf

Serres, M. (1990). *El Contrato Natural*. España: Pretextos.

Serres, M. (14 de enero de 1998). *Regreso al Contrato Natural*. [Discurso principal]. Conferencia en el auditorio de la Biblioteca nacional de Francia, François Mitterrand, en el marco del ciclo de las grandes conferencias, Paris, Bibliothèque nationale de France. (2000).

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, 87-88. Francia: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

3

Redefinición de la calidad de la educación superior en forma socialmente responsable

Las 3 demandas sociales a las cuales debe responder la educación superior

Para definir adecuadamente la “calidad” de la educación superior, hay que tener una visión de lo que significa la educación superior como “bien común mundial” (UNESCO) dentro del contexto de la sociedad actual, ampliamente dependiente del conocimiento científico para resolver sus problemas. La UNESCO resalta la estrecha relación entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible:

Teniendo en cuenta la preocupación primordial por un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como empresa social colectiva. La gobernanza de la educación no puede seguir estando separada de la gobernanza del conocimiento (UNESCO, 2015, p.88).²⁸

Dicha noción de “empresa social colectiva” expresa fuertemente la exigencia de que educación superior y ejercicio de la Ciencia se hagan bajo el control ciudadano global y tengan fines universalmente consensuados. Aunque los medios para alcanzar estos fines puedan ser manejados en forma privada, el objetivo no puede moralmente ser otro que el desarrollo sostenible común, por lo que los 17 ODS son un excelente criterio y estándar de calidad para evaluar si el ejercicio de la actividad científica y la educación superior que forma y acoge a los científicos tiene impacto positivo (mejora en la satisfacción de las metas de los 17 ODS) o si se desentiende de los problemas cruciales que la humanidad debe resolver.

28 UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO

Sin embargo, la UNESCO advierte del peligro de la tendencia actual a privatizar la creación del conocimiento, así como la educación:

*Conviene subrayar que el discurso de la educación internacional actual entraña posibilidades de socavar los principios fundamentales que han venido rigiendo la política y las prácticas, nacionales e internacionales, de la educación. De hecho, ese discurso actual expresado en términos de aprendizaje se centra básicamente en los resultados de los procesos educativos y tiende a olvidar el proceso de aprendizaje. Centrarse en los resultados es hacerlo esencialmente en los resultados del aprendizaje esto es, el conocimiento y las capacidades que pueden medirse con mayor facilidad. Tiende así a pasar por alto un espectro mucho más amplio de resultados del aprendizaje, que abarca el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes que cabe considerar importantes para el desarrollo del individuo y de la sociedad, partiendo de la base de que no son (fácilmente) mensurables. Además, se piensa que el aprendizaje es un proceso individual de adquisición de competencia y **se presta escasa atención a las cuestiones relativas a la finalidad de la educación y la organización de las oportunidades de aprendizaje como tarea social colectiva.** Ese discurso socava en potencia el principio de la educación como bien común (p.88).²⁹*

Recordar que el aprendizaje no es sólo un proceso y beneficio individual sino también colectivo, es recordar el deber ético de que la formación sea orientada hacia el bien común y no sólo el provecho individual o el interés corporativo. Esto, las declaraciones misionales de las universidades lo reivindican casi siempre, al pretender en su “Misión y Visión” formar de modo integral profesionales éticos y competentes para servir el desarrollo del país. El consenso en cuanto a principios está ampliamente satisfecho en los discursos. Más difícil es su expresión en los hechos, cuando notamos la tendencia a considerar al estudiante como “cliente” de una casa de estudios que busca su “satisfacción”, midiéndola en términos de rendimiento salarial del empleo de la persona egresada³⁰. El problema con

29 UNESCO (2015). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

30 Es la tendencia muy común de las clasificaciones de las escuelas de negocios que definen el prestigio institucional sobretodo en términos de incremento del salario anual de la persona egresada, privilegiando así sistemáticamente a las *Business School* situadas en los países de ingresos altos. Ver, por ejemplo el Financial Time Golbal MBA Ranking cuyo criterio de Corporate Social Responsibility vale para apenas 3% de la nota final. Disponible en: <https://www.ft.com/content/8bb6737c-35ed-11ea-a6d3-9a26f8c3cba4>

esta concepción empresarial de la educación superior y el conocimiento es que no hay ninguna correspondencia necesaria entre la “satisfacción del cliente” y la satisfacción de las demandas sociales comunes en cuanto a la educación, puesto que no se trata de un producto de venta para un uso individual, sino de un proceso colectivo de reproducción y progreso social mediante la ilustración de los miembros de la comunidad.

En nuestras condiciones históricas de insostenibilidad planetaria, luego exigencia de cambio socio-económico profundo, fingir que la educación superior es un servicio individual a un cliente para su inserción laboral no tiene ningún sentido. La instrumentalización del conocimiento y la educación para fines lucrativos individuales es pues problemática para definir la “calidad”, aunque reconozcamos obviamente la necesidad de inserción laboral exitosa del egresado. Necesitamos una definición de la calidad de la educación superior razonable, fecunda y universalizable, sin importación de su concepto de los procesos industriales de fabricación de productos de consumo³¹.

Por lo que debemos tener claridad acerca de la necesidad de no reducir el proceso educativo superior a una colocación laboral (la universidad como agencia de empleo), tampoco reducir la institución a una fábrica editorial de artículos académicos (la universidad como productora de publicaciones indizadas). Lo mejor para no caer en reduccionismos, es tener constantemente en miras las 3 demandas sociales a las cuales la educación superior se debe de responder en forma equilibrada y articulada, sin menospreciar ninguna de ellas:

- 1) La **demanda cognitivo-científica** de cultivar la excelencia académica y la construcción de conocimientos siguiendo los más altos estándares del conocimiento científico y humanístico, practicando los protocolos reconocidos del método científico de investigación, sometiendo la producción cognitiva al escrutinio público crítico de los pares y la sociedad en general, ejerciendo la argumentación y el debate como hábitos para la consecución de saberes legítimos, controlando el

31 Para los productos de consumo, es legítimo tener como indicador de calidad del proceso de fabricación la satisfacción del cliente final, puesto que él es apto a reconocer si el uso del producto es adecuado o no. Para los procesos de transformación personal y colectiva a la vez, a través de una gestión común del conocimiento en general, su reproducción y su mejora continua, la satisfacción del estudiante a un momento t del proceso es una ínfima parte de la problemática compleja de definición de la educación “de calidad”, que debe ser motivo de debate político constante. Todo indicador es y debe ser una reducción, pero la reflexión sobre la calidad que conduce al indicador no debe ser reduccionista.

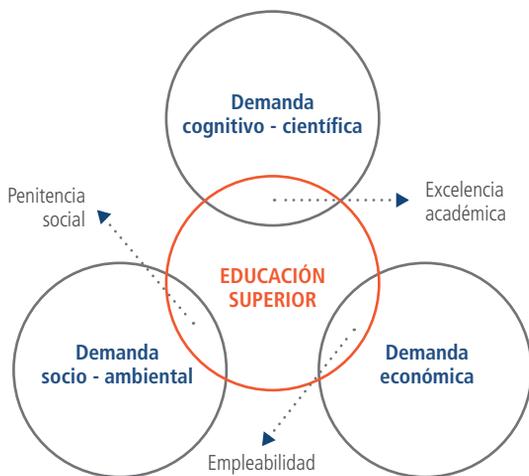
proceso institucional con autoevaluación regular. Es la demanda histórica tradicional de la universidad como institución autónoma y liberada del sometimiento a los poderes ideológicos y económicos reinantes, dedicada a la sola búsqueda de la verdad.

- 2) La **demanda económica** de formación idónea y excelente de los profesionales en las diversas disciplinas académicas, a fin de que puedan encontrar trabajo en su especialidad y desempeñarse en forma benéfica para las organizaciones y la sociedad en general, siendo las IES un actor clave del bienestar económico de una nación, la innovación empresarial, el progreso de todos los bienes y servicios asequibles en el mercado. Es la demanda pragmática moderna de la universidad como agente de formación no sólo de la élite sino del enjambre de profesionales que necesita el mercado laboral.
- 3) La **demanda socio-ambiental** de participación pertinente en la solución de los problemas sociales y ambientales del campo de incidencia de las IES, a través de la formación, la investigación aplicada, la innovación y la transferencia de conocimientos, pensando especialmente en los problemas cruciales de injusticia, inequidad, pobreza, exclusión, violencia, discriminación, polución y destrucción de ecosistemas, siendo las IES un actor clave científicamente informado y competente en un territorio determinado. Es la demanda humanística universal de la universidad como lugar de progreso social desde la “ilustración” (*Aufklärung*) al servicio de la comunidad, que le da contenido y orientación a las otras dos demandas: no cualquier ciencia, no cualquier economía, sino ciencias y economías al servicio de la humanidad.

Estas 3 demandas sociales universales se encarnan tradicionalmente en las 3 funciones sustantivas de la universidad latinoamericana: Formación, Investigación, Extensión. Una definición equilibrada, no reduccionista, de la calidad de la educación superior debe tomar en cuenta la satisfacción tanto de la excelencia académica, como de la empleabilidad y la pertinencia social, y este equilibrio se debería notar en los indicadores propuestos por el sistema de aseguramiento de la calidad.

Figura 3. Las 3 demandas a la educación superior

La Educación Superior es responsable ante 3 demandas sociales



Fuente: elaboración propia

Una filosofía de la calidad adecuada debería pues mantener un **equilibrio** entre las 3 demandas sociales durante el proceso de evaluación y aseguramiento de la calidad de una IES, porque ninguna de estas 3 demandas es más importante que la otra, y ninguna puede ser descartada al momento de evaluar la excelencia o no de una IES. Tal equilibrio permitiría primero **no tener un enfoque parcial e ideológico** sobre la educación superior, sino más bien un abordaje objetivo y ampliamente consensual de las exigencias de la educación superior, adaptable a los diversos contextos nacionales y locales. Segundo, permitiría **no tener un enfoque reductor de ninguna de las demandas, puesto que la diversidad de demandas a satisfacer** al mismo tiempo garantizaría la búsqueda de estándares e indicadores complejos que puedan responder a todas las exigencias. Por lo que estas 3 demandas sociales equilibradas han guiado nuestra investigación crítica durante el presente trabajo.

Crisis reduccionista en la definición de la calidad de la educación superior por los *rankings* internacionales

Felizmente, las líneas se están moviendo en la frontera de la evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior: un nuevo modelo de clasificación, el University Impact Rankings 2019 del Times Higher Education, evalúa desde hace un año el éxito de las universidades en cuanto a su capacidad de **tener impacto en la consecución de 11 de los 17 ODS**, incluyendo desde luego políticas institucionales internas como gestión ambiental o equidad de género³². Por otra parte, Advancing University Engagement es una asociación entre el King's College London, la Universidad de Chicago y la Universidad de Melbourne para desarrollar una tabla de clasificación internacional alternativa que sepa **medir el impacto social de las universidades**, partiendo de la constatación crítica de que los *rankings* actuales no visibilizan, luego no alientan, el nivel de compromiso social de las IES en su territorio de desempeño³³.

En ambos casos, se trata de relativizar y enriquecer los indicadores existentes con un nuevo enfoque centrado en el impacto social de la IES, lo que es exactamente la definición del concepto de RSU: responsabilidad institucional por los impactos sociales generados por la institución. Era de esperar que las numerosas críticas académicas a las clasificaciones internacionales de la educación superior, junto con las urgencias de desarrollo sostenible no atendidas lo suficiente por las IES, despertasen la voluntad de redefinir la calidad universitaria en términos de impactos sociales. Pero estos inicios de cambio en la definición de “lo que cuenta” en la contabilidad del prestigio académico de la educación superior, deben ser reforzados y consolidados por decididas orientaciones de las políticas públicas de los Estados, a fin de que la definición general de la calidad universitaria no olvide la pertinencia social de sus estándares.

¿Cuál es el problema actual con los criterios generalmente admitidos para emprender el proceso de evaluación de la calidad de la educación superior? El problema es doble:

32 Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2019/overall#>. No se entiende sin embargo por qué razón se excluyó al ODS 6 de los criterios de evaluación.

33 Douglas, D., Grant, J., & Wells, J. (2020). Disponible en: <https://nousgroup.com/wp-content/uploads/2020/07/Engagement-Report-Digital.pdf>

- 1) Existe un notable **desequilibrio** entre la atención sobredimensionada a las demandas económicas y cognitivo-científicas y la poca atención a la demanda socio-ambiental en los estándares de evaluación de la calidad de la ES.
- 2) Se practica una exagerada **reducción de sentido** de las demandas económicas y cognitivo-científicas en términos de empleo del egresado (ni siquiera pertinencia del empleo) y cantidad de publicación de artículos indizados (ni siquiera libros), utilizando indicadores cuantitativos que tergiversan y empobrecen la noción de “prestigio académico”.

Luego, la tercera demanda social y ambiental hecha a la universidad queda relegada o sencillamente olvidada por los criterios de evaluación. El dicho bien conocido de la filosofía de la gestión es el siguiente: “Lo que no se mide no se puede mejorar”. Al no mejorar la responsabilidad de la universidad por atender las demandas sociales y ambientales desde sus funciones sustantivas, el trabajo de Extensión y proyección social es un pequeño “plus” que la IES puede conservar como voluntariado estudiantil, pero ella sabe que no le va a servir para aumentar su prestigio internacional, conseguir financiamientos y renovar su acreditación. Así, desequilibrio y reduccionismo caracterizan a la evolución internacional de la definición de la calidad universitaria.

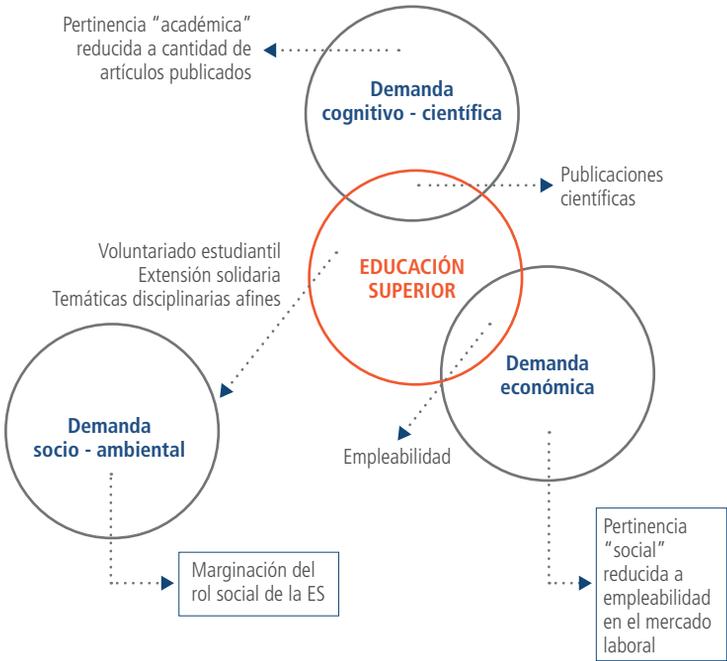
Los casos más extremos de este desequilibrio y reducción son los famosos Rankings de Shanghái para las Universidades y del Financial Times para los MBAs³⁴. El ranking de Shanghai sólo aborda la dimensión de las publicaciones de artículos en Revistas de nivel Q1 tal como lo indizan Web of Science e InCites (Clarivate Analytics), la cantidad de citas que dichos artículos reciben, la colaboración internacional de los autores de dichos artículos y los premios internacionales que han recibido, para determinar la “calidad” y “prestigio” de las “mejores” universidades del mundo. Ningún criterio de formación-aprendizaje queda y toda publicación de libros está también descartada. Es como si el estudiantado no existiera, y como si la empresa Clarivate fuera la nueva diosa universitaria. En el caso de la clasificación del Financial Times, los asuntos de salario, empleo, mejoramiento de carrera y rendimiento del dinero invertido ocupan más del

34 Metodologías de clasificación y criterios claves. Disponible en: <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/Methodology-for-ShanghaiRanking-Global-Ranking-of-Academic-Subjects-2020.html#3>; <https://www.ft.com/content/8bb6737c-35ed-11ea-a6d3-9a26f8c3cba4>

50% de la nota final, mientras que la “Responsabilidad Social Corporativa” (reducida a cantidad de cursos dedicados a RSC, ética, problemas sociales y ambientales) sólo el 3%.

Figura 4. Crisis reduccionista en la definición de calidad de la educación superior

Pérdida reduccionista del sentido de la calidad de la ES: la demanda socio-ambiental es evacuada, las demandas cognitivas y económicas son simplificadas a ultranza.



Fuente: elaboración propia

Como bien lo mencionan los autores de *Advancing University Engagement: University engagement and global league tables*:

El compromiso social [engagement] no se refleja bien en las clasificaciones globales [rankings]. Mientras estos instrumentos

*tienen limitaciones, lo que no se mide rara vez se valora por completo. Por tanto, queremos aprovechar la influencia de los rankings globales para reconocer mejor el compromiso social de la universidad, explorando la posibilidad de incorporar métricas de compromiso en las tablas de clasificación global (Douglas, Grant & Wells, 2020, p.9).*³⁵

Es cierto que los *rankings* internacionales constituyen tan sólo una parte del universo de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior y un caso finalmente extremo de evaluación basada en muy pocos indicadores de calidad máxima aplicados en forma mecánica (sin visita de pares evaluadores ni contrato de por medio), lo que difiere de la mayoría de los procesos de evaluación y acreditación nacionales que se aplican con evaluación de pares con base en una extensa batería de indicadores que cubren la mayoría de las dimensiones de las IES y sus programas académicos: Política de calidad, Diseño de programas, Aprendizaje centrado en el estudiante, Admisión-avance-permanencia estudiantil, Personal académico, Recursos-infraestructura-apoyo, Monitoreo y revisión, Información pública, etc. Pero también es cierto que la influencia de estas agencias internacionales es cada vez más importante y orienta las evoluciones de los sistemas nacionales de acreditación. Lo nota un reciente informe producido por IESALC:

*También debe notarse la creciente actividad de los reguladores privados globales, como los productores de rankings, liderados por grandes empresas con fines de lucro. Semejantes actores privados contribuyen, en gran medida, a la reputación internacional de las universidades y parece que sus evaluaciones están desplazando cada vez más la relevancia de las agencias nacionales entre aquellas universidades que están más atentas a los mercados globales y regionales (UNESCO-IESALC, 2020, p.41).*³⁶

Efectivamente, los criterios de juicio de las clasificaciones internacionales penetran cada vez más en las tablas de estándares e indicadores de las agencias nacionales, orientan las estrategias internacionales de las IES en desmedro de la atención a los problemas territoriales locales e incluso determinan las políticas de los Ministerios de Educación, por ejemplo en la

³⁵ Disponible en: <https://mousgroup.com/wp-content/uploads/2020/07/Engagement-Report-Digital.pdf>

³⁶ UNESCO-IESALC (3 de junio de 2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*. Perspectivas internacionales. Versión provisional.

atribución de becas de movilidad y estudio, fácilmente otorgadas si la institución elegida es del “Top 100” o “Top 500” mundial. El marketing alrededor de las mejores universidades funciona como promesa autorrealizada: se vuelven efectivamente las únicas universidades reconocidas y sus criterios distintivos los únicos valorados, en un círculo vicioso de auto-encierro evaluativo. Por lo que el reequilibrio antes mencionado en la atención a **todas** las demandas sociales por parte de la educación superior, y desde luego el reequilibrio en la definición de los estándares de calidad universitaria, es una urgente necesidad, para salvar al sentido mismo de lo que la humanidad requiere para su propia educación y su conocimiento científico.

Esta necesidad de redefinición de los criterios de calidad y acreditación de la educación superior está siendo subrayada y anhelada por todas las organizaciones que se dedican a la transformación de las políticas universitarias en pro del desarrollo sostenible, como es el caso de la reciente guía: *Accelerating Education for the SDGs in Universities, A Guide for Universities, Colleges, and Tertiary and Higher Education Institutions*, publicada por el Sustainable Development Solutions Network (septiembre, 2020) que cita entre los contextos adversos que obstaculizan y desalientan la inclusión de los ODS en las IES: “los marcos oficiales de garantía de calidad que requieren la evaluación o acreditación de programas e instituciones por organismos externos; otros organismos de acreditación o certificación no oficiales, como organismos de acreditación profesional o acreditaciones temáticas otorgadas por organismos internacionales de normalización; y rankings sectoriales nacionales e internacionales”.

Dichos marcos de garantía de calidad son tildados como frenos que pueden “no alentar, o desalentar activamente, a las universidades a implementar los ODS”³⁷. Ante esta **paradoja de un mecanismo de evaluación de calidad que desalienta el progreso de las organizaciones que evalúa**, el Sustainable Development Solutions Network recomienda hacer lo mismo que nos proponemos en el presente documento:

Trabajar con formuladores de políticas, agencias de aseguramiento de la calidad, organismos de acreditación, medios de co-

37 SDSN (September, 2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN).

*municación y otros organismos reguladores y de opinión para defender la necesidad del cambio y diseñar políticas, regulaciones, estándares, etc., alternativos que creen un contexto institucional favorable a los ODS (SDSN, 2020, p.34).*³⁸

Necesidad urgente de redefinir la calidad universitaria en términos de impactos sociales

Por el momento, la convergencia internacional con respecto a los criterios de acreditación de instituciones y programas va principalmente hacia la empleabilidad de las personas egresadas, la movilidad internacional estudiantil y docente, así como las publicaciones en revistas indizadas de “prestigio”. Desde que los procesos de gestión de la calidad en la educación superior han adquirido un grado de sistematización, profesionalismo y protocolarización estandarizada, se tiende a considerar como necesario un proceso independiente de “acreditación” para garantizar la confianza pública en las ofertas académicas de las IES, mediante por un lado la satisfacción de estándares mínimos (umbral de aceptabilidad) y por otro lado el alcance competitivo de estándares máximos (cima de excelencia).

La definición de la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education de la gestión de la calidad es: “Un proceso para ofrecer la confianza a las partes interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral”³⁹. Por su parte, la Unión Europea, en los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, insiste mucho en que un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación superior sirva para “garantizar las cualificaciones que obtienen los estudiantes”, que “la educación superior, la investigación y la innovación desempeñan un papel crucial en aras de la cohesión social, el crecimiento económico y la competitividad global”, y que por lo tanto un sistema de aseguramiento de la calidad implantado satisfactoriamente “proporcionará información para dar confianza a la institución de educación superior y al público sobre la calidad de las actividades de dicha institución (responsabilidad), así mismo proporcionará asesoramiento

38 SDSN (September, 2020), p.34. Disponible en https://irp-cdn.multiscreensite.com/bef6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-web_zZuYLaoZRHKIL77zAd4n.pdf

39 INQAHE (2013), citado en UNESCO-IESALC, 2020, 12-13.

y recomendaciones sobre cómo se puede perfeccionar lo que está haciendo (mejora)”, a fin de generar “confianza mutua”, “reconocimiento y movilidad dentro y fuera de las fronteras nacionales (ANECA, 2015, p.9).⁴⁰

Confianza para usuarios y actores del mercado, reconocimiento internacional (luego estandarización, homogeneización), garantía de satisfacción por parte de las partes interesadas y capacidad de mejora continua, son los términos claves para construir los principios filosóficos que guían el trabajo de las agencias de aseguramiento de la calidad en educación superior, principios directamente importados del universo industrial de las normas de calidad y que se aplican a la educación concebida como una prestación de servicio brindada por un operador a un usuario en la cual se tiene que lograr al término de un transcurso de capacitación (el aprendizaje del programa) los propósitos definidos a priori por el programa (congruencia entre promesas de partida y resultados finales). Con base en tal **transcripción de la educación en términos de empleo de medios para alcanzar un fin**, es posible después aplicar todo el vocabulario y la lógica de la gestión de la calidad, tal como la International Organization for Standardization (ISO) lo ha generalizado. La calidad es el resultado de una conjunción de factores aplicados a una determinada práctica para, y vale significativamente la redundancia: “lograr el logro”, puesto que es exclusivamente el ajuste al fin mediante los medios que se juzga, y nunca el contenido mismo del fin. Todo el vocabulario se vuelve técnico e instrumental:

- Eficacia, cuando se cumple con la meta deseada
- Idoneidad, cuando los insumos permiten garantizar la eficacia
- Eficiencia, cuando el proceso garantiza el éxito en forma ágil
- Conformidad, cuando el estándar se alcanza
- Satisfacción, cuando el usuario final está conforme con el servicio
- Pertinencia, cuando la organización responde a la demanda adecuada de sus usuarios y entes rectores
- Confianza-prestigio, buena reputación de la organización en cuanto a sus resultados, buena clasificación en tablas de estándares, buena posición comparativa frente a los competidores (benchmarking).

40 ANECA (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG). Disponible en: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20spanish_by%20ANECA.pdf.

Filosóficamente, lo que se está jugando aquí, es la **desactivación temprana de la reflexión sobre los fines** (la axiología de la calidad), que va a permitir concentrarse únicamente en los medios y sistematizar la práctica de la evaluación de la calidad como una técnica cualquiera con sus protocolos estandarizables. La calculabilidad de los medios permite construir indicadores, mientras que el carácter inapreciable de los fines no permitiría acabar con los debates sobre qué es la educación superior. El texto mencionado de *los Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)* insiste sorprendentemente en el hecho de que no quiere estar definiendo la calidad, aunque la define y orienta sin cesar: “no son criterios para definir la calidad, ni establecen cómo se implantan los procesos de aseguramiento de la calidad, sino que sirven de orientación, cubriendo las áreas que son fundamentales para una oferta de calidad y unos entornos de aprendizaje satisfactorios para la educación superior” (p.8).⁴¹ Aunque ninguna “orientación” pueda prescindir de una definición del lugar hacia dónde ir, se pretende no definir la calidad que se orienta con directrices y criterios ¡Al definir la calidad sin definir la calidad, uno no puede objetar su definición de la calidad!

Este esfuerzo de neutralidad estaría muy beneficioso si no fuera por el problema de que la no definición de la finalidad de la educación también constituye una definición de la finalidad de la educación y la escapatoria hacia los medios y procedimientos de logro-éxito-alcance, la dedicación exclusiva al escrudiño de los medios, también imponen un fin desde los medios a todos los actores. Salvo que esta filosofía de la calidad esconde su posición ideológica bajo el pretexto de que es solamente una técnica y no una filosofía. Esta filosofía no dice su nombre. Imposible para ella, desde luego, de escapar a la crítica de la comunidad universitaria que interrogan la calidad de la calidad, la legitimidad del sistema de calidad que se les impone. Las críticas son, en general, virulentas:

Los círculos hegemónicos que tienen el poder de definir internacionalmente las direcciones y los papeles de la educación superior tienen también la potestad burocrática y legal y, por tanto, la titularidad de la acreditación. Ellos determinan los conceptos,

41 ANECA (2015). Disponible en: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

estándares y criterios de calidad (...). Cuentan con el apoyo de los liderazgos nacionales, en general, reclutados por sectores de los gobiernos, dejando alejados a muchos de los académicos que no coinciden con sus visiones (...). Los círculos hegemónicos también han considerado ser de imperiosa necesidad ajustar el concepto de calidad en términos objetivos y mundiales. La economía global requiere una calidad con características y funciones aplicables a la educación superior en general, sin la necesidad de tener mucho en consideración las realidades y contextos concretos y diferenciados. En esa lógica, la calidad debería ser un fenómeno y un concepto libres de contextos e interpretaciones subjetivas, identificables objetivamente, medibles, comparables, y a los cuales se pudiesen aplicar un sello (Dias Sobrinho, 2012).⁴²

Lo que muchos académicos critican es la invasión de la universidad por parte de agencias autónomas y clasificadores internacionales auto-proclamados que interrumpen la autonomía académica en nombre de una “gestión de calidad” cuyos beneficios para los actores internos no son muy perceptibles. Numerosas desventajas de los sistemas de aseguramiento de la calidad se denuncian:

- Puesta en concurrencia inútil de los establecimientos por medio de la institución de rankings en los cuales una IES que sube hace bajar a sus “competidores”.
- Toma del poder institucional por parte de los administrativos que gestionan la calidad, obligando los académicos a cumplir con exigencias que tienen poco o nada que ver con la enseñanza, pero sí con los rankings.
- Confusión de la persona estudiante con un cliente consumidor de productos de aprendizaje, lo que desnaturaliza la relación pedagógica.
- Confusión de la persona docente con un productor de “papers”, lo que desnaturaliza el propósito de la investigación y somete la libertad de pensar al dictado de las revistas indizadas anglosajonas.

⁴² Dias Sobrinho, J. (2012). Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. *Red de Académicos de Iberoamérica A.C. La acreditación de la educación superior en Iberoamérica, 1*

- Impertinencia contextual de los criterios y estándares, generalmente diseñados desde otras realidades académicas de grandes universidades anglosajonas inaplicables en los países del Sur global.
- Abandono por parte del Estado de su rol rector en beneficio de agencias autónomas que siguen directrices ajenas al bien común nacional de la educación.
- Aumento crónico de la burocracia, del papeleo y de sistemas internos engorrosos de control y producción de evidencias y cifras, que limitan el tiempo dedicado a lo que verdaderamente cuenta: formar e investigar.
- Importancia creciente del control y la micro-regulación excesiva frente a la creatividad que siempre necesita una buena dosis de improvisación, flexibilidad y cambios en los planes para responder a una realidad cambiante.
- Falseamiento del proceso de autoevaluación participativa para la mejora (acción comunicativa) en provecho de una fiscalización para la rendición de cuentas mecánica con base en técnicas estáticas de llenado de formularios y producción de evidencias (acción instrumental).

Podemos notar una tensión crucial en el debate sobre la calidad de la educación superior y su medición y evaluación: Por una parte, existe la necesidad de tomar en cuenta el impacto social de las IES en el marco de la urgente obligación ética y política de alcanzar los ODS, de reforzar, valorar y promover el rol social de la educación superior, camino a la transición ecológica de la humanidad. Por otra parte, los sistemas de aseguramiento de la calidad encuentran su neutralidad técnica en protocolos de medición de los insumos, procesos internos y resultados de desempeño de cada IES, a fin de garantizar su calidad ante los diversos grupos de interés, siguiendo estándares internacionales.

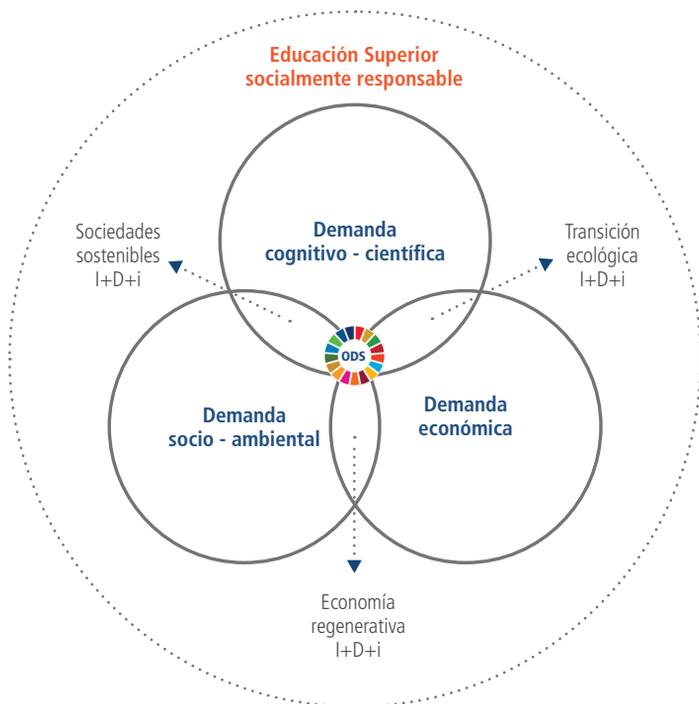
En realidad, estos dos pedidos son de por sí legítimos y pueden acordarse como dos exigencias de pertinencia social y racionalidad técnica, con tal que sepamos reinsertarlos en la lógica total de las 3 demandas cognitivo-científica, económica y socio-ambiental que la sociedad le demanda a la educación superior en forma equilibrada, sin que la demanda socio-ambiental sea sistemáticamente marginada al momento de determinar los indicadores para la evaluación.

La responsabilidad social de la educación superior debería entonces entenderse desde la triple respuesta institucional a las exigencias articuladas de la excelencia cognitiva, la pertinencia económica y la relevancia social y ambiental, resumible en la participación de las IES en el alcance de los ODS desde sus respectivos territorios de incidencia, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas, su gestión organizacional y sus alianzas territoriales para la innovación social.

Teniendo a los ODS como meta final, la educación superior socialmente responsable promueve el uso de la investigación y el aprendizaje para hacer transitar la economía hacia sociedades sostenibles, ecológicas, justas, inclusivas, equitativas, en las cuales los procesos de producción y consumo regeneran el planeta y el tejido social en lugar de destruirlo. Las dinámicas de investigación-acción, proyectos de desarrollo e innovación social se vuelven centrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La redefinición de los planes institucionales y programas curriculares en el marco de las metas medibles de los ODS y con procesos institucionales de gestión RSU también medibles gracias al Modelo URSULA, permite a la lógica de los sistemas de aseguramiento de la calidad aplicarse plenamente, puesto que tienen ahora sí fines bien definidos de antemano que autorizan verificar si los medios institucionales son eficaces, idóneos, eficientes.

Figura 5. Educación superior socialmente responsable.

Modelo RSU: la Educación Superior responde en forma innovadora a todas las demandas sociales desde el ejercicio de sus funciones sustantivas, en vista al bien común del desarrollo sostenible



Fuente: elaboración propia

Los 4 paradigmas de la calidad de la educación superior: Éxito, Conformidad, Efectividad, Pertinencia

En América Latina, es necesario diferenciar la dudosa influencia de los rankings internacionales de la gran utilidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad nacionales en consonancia con las políticas públicas de educación superior, sobre todo cuando los procesos de acreditación y evaluación tienen como finalidad el licenciamiento institucional, lo que posibilita el descarte de las IES que no alcanzan los mínimos de calidad para

la enseñanza y la investigación (como sucedió por ejemplo en Ecuador y más recientemente en Perú). Además, la evaluación de pares puede ser una dinámica de sumo provecho para la mejora institucional, la difusión de las mejores prácticas del medio, la vida del debate interno acerca del sentido y valor de las rutinas institucionales, la sistematización de las buenas iniciativas. La “cultura de la calidad” es parte de la “cultura de la sistematización y publicación” que falta muchas veces en las IES, donde muy valiosas iniciativas no son referenciadas, refrendadas, difundidas y reproducidas.

Es preciso notar también que la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), en su papel de velar por el compromiso ético y técnico de las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica, defiende el principio de la **autoevaluación**, hace respetar “la autonomía, identidad e integridad propia de las instituciones”, cuida de que las agencias miembros de la red reconozcan “que las instituciones de educación superior son los principales responsables por el aseguramiento de su calidad”. Dentro de su definición de los criterios y procedimientos para la evaluación externa, RIACES insiste en la valoración de la “diversidad institucional”, de tal modo que “los criterios y procedimientos para la evaluación externa son definidos siguiendo un proceso razonable de consulta a los principales actores involucrados, y se revisan periódicamente para asegurar su pertinencia con las necesidades del sistema”⁴³.

En ese sentido, mientras que una evaluación para rendición de cuentas con instrumentos estandarizados fijos, aplicados mecánicamente, midiendo cumplimientos ex post, podrá ser un ejercicio solamente útil en los extremos de la escala: premios a las mejores y censura de las peores IES; una autoevaluación dinámica y participativa en diálogo con pares externos, realizada con instrumentos de medición múltiples, comprensivos y cualitativos tanto como cuantitativos, convocando a las diversas partes interesadas para producir no sólo información, sino innovación institucional, puede ser una oportunidad de mejora sumamente valiosa. Por lo que conviene distinguir entre las diversas filosofías y los procesos de medición de la calidad universitaria.

43 RIACES (2018) *Orientaciones de Buena Práctica para la evaluación de Agencias responsables de evaluación o acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Disponible en: <http://riaces.org/buenas-practicas-3/>

Revisando la literatura y las experiencias, podemos agrupar las prácticas en 4 grandes tipos de concepciones filosóficas de la calidad:

- 1) **El éxito en clasificaciones internacionales.** Se trata de una exo-evaluación, puesto que las agencias internacionales se autoproclaman aptas para clasificar, no están ligadas ni al Estado ni a la propia IES, sino que imponen su tabla a través de una campaña de marketing internacional anual. Lo que se busca aquí es conseguir **una reputación de clase mundial** para una IES que está sometida mecánicamente a una comparación internacional con otras IES a través de muy pocos indicadores totalmente descontextualizados (es el propósito), cuantitativos, proponiendo acceder a máximos prestigiosos (por ejemplo, cantidad de Premios Nobel en el *staff*). Permite comparabilidad mundial pero empobrece mucho y orienta ideológicamente el debate sobre la educación superior con un enfoque por el momento totalmente dominado por las grandes universidades y revistas anglosajonas. Como el proceso es mecánico, un conocimiento astuto de cómo presentar la información institucional permite mejorar sustancialmente su ubicación en la tabla sin ningún cambio interno.
- 2) **La conformidad a estándares nacionales.** Se trata de una hetero-evaluación realizada por una agencia generalmente nacional acreditada por el Estado, dentro de un proceso de aseguramiento nacional de calidad para programas y también instituciones (o regional como es el caso para el MERCOSUR con ARCU-SUR y el Consejo Centroamericano de Acreditación). Al contrario de la filosofía de los *rankings*, se trata aquí de la aplicación de muchos indicadores cuantitativos de mínimos que fijan el **umbral de aceptabilidad**, y proponen un camino de mejora continua, pero siempre desde estándares predefinidos, por lo que la evaluación, aunque no sea meramente mecánica, sigue siendo una tarea técnica de logro de conformidad para “rendir cuentas” en forma burocrática. En la práctica, puede haber muchos matices entre este modelo hetero-evaluador y el siguiente auto-evaluador, según la capacidad de los agentes a mantener una dinámica más hermenéutica de diálogo con la comunidad de la IES. Su ventaja es la construcción de una cultura de excelencia nacional en educación superior y su desventaja es el carácter estático y burocrático del proceso.

- 3) **La efectividad de las metas institucionales.** Se trata del modelo de la auto-evaluación voluntaria con ayuda de agentes externos contratados para mejorar y hacer más objetivo el proceso de auto-reflexión, principalmente destinado a la planificación estratégica. Lo que se busca es la **congruencia entre las metas declaradas y los resultados obtenidos** por la IES, midiendo la eficiencia institucional y buscando la mejora continua. Los indicadores dependen plenamente del contexto institucional, son empleados para la mejora y evolucionan con el mismo progreso planificado de la IES. Los interlocutores externos ayudan a la comunidad interna a reflexionar sobre sí misma en un proceso hermenéutico. En la práctica, sin embargo, puede haber una mera estrategia de conseguir sellos y reputación por parte de la alta dirección. La agencia contratada, sobre todo cuando es internacional, puede tener muy poco entendimiento del contexto (ni siquiera del idioma a veces!), inducir fuertemente el sometimiento a la ideología de los *rankings* internacionales y/o tener mucha complacencia por la relación mercantil de por medio.
- 4) **La pertinencia de los impactos sociales.** Se trata del modelo RSU naciente de una co-evaluación institucional con base en el análisis de los impactos sociales y ambientales que la IES genera en su entorno, análisis realizado en asociación con los principales grupos de actores interesados y/o afectados por dichos impactos. Los indicadores pueden ser estandarizados como es el caso en el modelo propuesto aquí por la Unión URSULA, pero el proceso es dialógico e involucra a los mismos actores internos y externos para **buscar la mejora continua en la legitimidad social de la IES.** La definición de calidad no se abstrae de la efectividad de una pertinencia social ligada a los fines del desarrollo sostenible (ODS) que constituye el contenido principal de la formación e investigación. La gran ventaja de este modelo de calidad es que promueve fuertemente la innovación social desde la IES en alianza con su ecosistema organizacional territorial. La gran desventaja es que todavía es incipiente, es un trabajo pionero altamente sensible al contexto institucional voluntario de las IES que se atreven a innovar en lugar de seguir solamente el *mainstream* de los hábitos de calidad instalados. Tampoco es fácil de medir los impactos sociales debidos a la acción institucional, un poco más fácil medir los impactos ambientales (huella ecológica de la IES).

Figura 6. Filosofías de la calidad de la educación superior

| | 4 filosofías de la calidad para las IES | | | |
|---------------------------|---|--|---|---|
| Calidad se define como... | Éxito en clasificaciones internacionales | Conformidad a estándares nacionales | Efectividad de las metas institucionales | Pertinencia de los impactos sociales |
| Tipo de evaluación | Exo-evaluación | Hetero-evaluación | Auto-evaluación | Co-evaluación |
| ¿Quién evalúa? | Agencia internacional de calificación ajena al contexto | Pares evaluadores acreditados por agencia nacional | Autoridades internas y agentes externos contratados | Comunidad interna y sus socios externos co-comprometidos |
| ¿Autonomía de la IES? | ninguna | ninguna | mucha | mucha |
| Concepto rector | Prestigio internacional | Aseguramiento nacional | Eficiencia institucional | Legitimidad social |
| Indicadores | Apátridas, cuantitativos, de máximos | Normados, cuantitativos, de logro, de mínimos | Institucionales, cuanti-cualitativos, evolutivos | Consensuados, cuanti-cualitativos, de impacto, evolutivos |
| Proceso de evaluación | Mecánico | Rendición de cuentas | Hermenéutico | Hermenéutico |
| Ventaja | Comparabilidad mundial | Excelencia nacional | Mejoría institucional | Innovación social |
| Riesgo | Empobrecimiento ideológico y neocolonialismo | Proceso estático, cumplimiento burocrático | Complacencia, autodefinición de la excelencia | Difícil medición de impactos, alta sensibilidad al contexto |

Fuente: elaboración propia

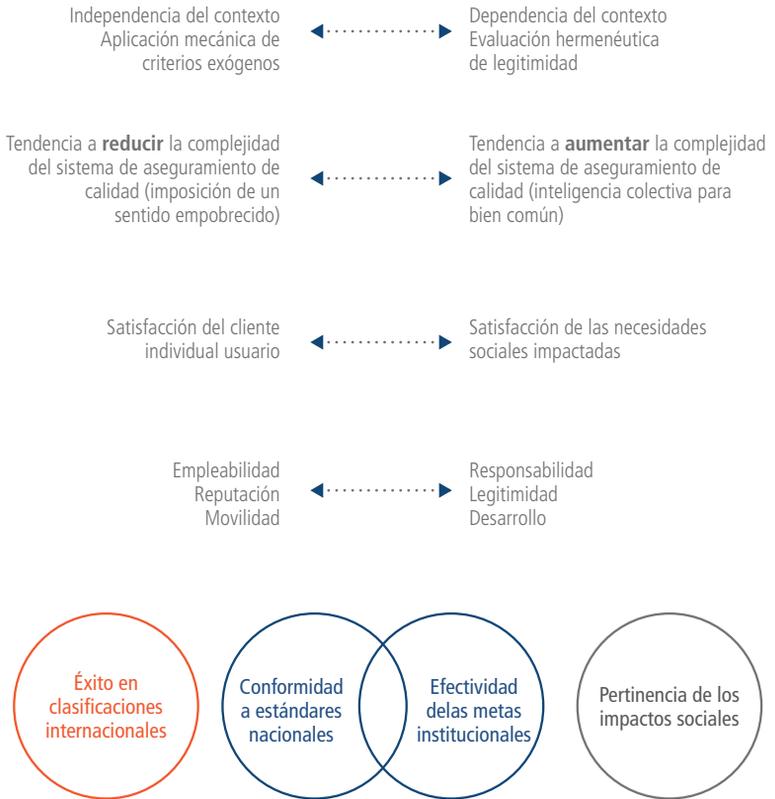
Por una visión holística de la calidad con pertinencia social de la Educación superior

Ante este panorama de 4 tipos de filosofía de la calidad de la educación superior, es preciso resaltar las tensiones internas que existen entre las diversas concepciones, más o menos seducidas por un proceder aplicativo mecánico de estándares prefijados, más o menos inclinadas hacia la satisfacción individual del “usuario” del “servicio” educativo, y conllevando valores diferentes como la empleabilidad, la reputación y la movilidad (traductibilidad) internacional, o bien la responsabilidad, la legitimidad y el desarrollo sostenible. Obviamente, las clasificaciones internacionales actuales están fuertemente orientadas a una visión neoliberal individua-

lista y reputacional de la educación, aunque es honesto notar una reciente ligera tendencia a mayor consideración del “compromiso social”. La nueva visión que aporta la RSU permite reequilibrar la orientación hacia la participación social y los ODS. Mientras tanto, los modelos de conformidad a estándares y efectividad de las metas institucionales, que se oponen entre sí sobre el carácter auto o heterónomo de la evaluación y la aplicación mecánica o hermenéutica (comprensiva-dialógica) de los indicadores, parecen ocupar una posición media. Nuestra investigación realizada en 10 países, que presentaremos en el capítulo 5, tiende a demostrar una cierta confusión o vacilación entre un discurso normativo que valora el compromiso social y los hábitos de evaluación y acreditación que asientan una calidad sin referencia a la pertinencia social (confundiendo ésta con la mera empleabilidad de las personas egresadas).

Pero no se trata de acudir a una concepción criticando y descartando a las demás. Abogamos por una visión compleja, holística y amplia de la calidad de la educación superior que no renuncie a ninguna de las ventajas de cada concepción, y trate más bien de componer en instrumentos multi-factores y con múltiples bucles de retroalimentación, el análisis y la mejora de la calidad de la educación superior, sin reduccionismo técnico o dogmatismo ideológico. La conformidad a estándares predefinidos es irrenunciable, así como la mejora continua del desempeño institucional dentro del respeto de su identidad genuina. La comparabilidad internacional, así como la movilidad, traductibilidad y convalidación son procesos irrenunciables en un contexto de globalización de la sociedad del conocimiento. Pero también son irrenunciables la contextualización, pertinencia social territorial y la dedicación a la solución de problemas socio-ambientales en un contexto de globalización de la sociedad del riesgo y la insostenibilidad. Necesitamos una calidad educativa plena, abarcadora y multifacética, cuya concepción misma sea fértil para el desarrollo institucional y humano en general.

Figura 7. Tensiones entre concepciones de la calidad en educación superior



Fuente: elaboración propia

Lo que sí es cierto es que la tendencia a la internacionalización está bien instalada mientras que la responsabilidad social de la educación superior debe ser defendida y promovida por políticas públicas e iniciativas de las mismas IES, aliadas en ecosistemas organizacionales de innovación social. Bien sería que los mismos *rankings* internacionales hegemónicos empiecen a valorar realmente lo que por el momento siguen llamando el “compromiso” [*engagement*], es decir un vínculo con el medio que no asocian a una obligación normativa sino sólo a una filantropía voluntaria.

Mientras tanto, es necesario demostrar que sí la calidad de la educación superior puede y debe conjugarse en términos de impactos sociales y ambientales, desplazando la lógica todavía formal y abstracta de concebir los indicadores hacia una lógica concreta e interactiva. Es ante todo una cuestión filosófica.

Filosofía de la calidad y pertinencia de los indicadores

En realidad, la gestión de la calidad no puede escapar de una reflexión sobre la filosofía de la calidad. Cuando uno mira al diccionario, encuentra estos tipos de definiciones de la palabra “calidad”:

- Conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite caracterizarla y valorarla con respecto a las restantes de su especie;
- Manera de ser de una cosa que le da más o menos valor;
- Superioridad o excelencia de algo o de alguien.

Aunque se diga que la calidad se opone al concepto de cantidad, porque la cantidad es medible mientras que la calidad se aprecia, se puede notar claramente que el calificativo de calidad se aplica siempre a ciertos individuos de una categoría de seres en comparación con otros, por lo que el juicio de calidad nunca deja de indicar un “más” con respecto a un “menos” en un universo de comparabilidad. Sin escala de valor previa, ninguna “calidad” podría ser pensada, luego el juicio de calidad tiene un aspecto cuantitativo, determinable en una escala.

Que la calidad dependa siempre de una escala de valor, significa que se basa en una referencia axiológica última y en un determinado contexto que da sentido al valor expresado. Un Mercedes es un carro de “calidad” según ciertos juicios de valor sobre lo que es un carro de calidad, dentro de una filosofía del transporte de calidad, en un determinado contexto. Si la filosofía del transporte cambia: exigencia de bajar las emisiones de CO₂, por ejemplo, el mismo Mercedes puede ser un transporte mediocre en comparación con la bicicleta en un contexto ecológico de *Smart city*, y si estamos en un contexto de desierto, el Mercedes no vale nada, mejor un camello.

Por lo que, primero, **no hay que fetichizar a los criterios generalmente admitidos de la calidad, que pueden y deben variar según el**

contexto; y segundo la determinación de la calidad de algo, no puede evitar las afirmaciones filosóficas, luego la **justificación filosófica** de sus criterios de calidad. No hay definición de calidad que escape a una afirmación ideológica que se tiene que defender si no queremos caer en dogmatismo.

¿Qué significa filosofía en este contexto? Según la definición de Merleau-Ponty que vale recordar aquí, la filosofía “no es un cierto tipo de saber, ella es la vigilancia que no nos deja olvidar el origen de todos los saberes” (Signes, 1960). Ante la crisis actual de sentido del desarrollo insostenible de la humanidad, las turbulencias de la sociedad del conocimiento que no termina de aprender a dominarse a sí misma en forma ética e inclusiva, y las irresponsabilidades de la educación superior dominada por una filosofía de la calidad poco sensible a la pertinencia social, es tiempo de ser vigilantes para con los criterios de “calidad” que se aplican en los sistemas de evaluación y acreditación de las IES. Estamos ante la necesidad urgente de redefinir los criterios que fundamentan a la gestión de la calidad universitaria.

La “filosofía” de la calidad admitida por una comunidad de especialistas construye la escala de valor fundamental a partir de la cual se determinan las categorías, los criterios, los estándares del sistema de calidad aplicado. La “gestión” de la calidad transmuta esta escala de valor de por sí no medible en una serie de hechos evidenciables y cantidades medibles para pasar de la apreciación subjetiva a un protocolo objetivo de pasos, a fin de garantizar que lo que se valora se va a obtener en la mayoría de los casos, cada vez más, cada vez mejor, en un proceso de maximización y optimización continua. La gestión **transmuta la calidad en cantidad**, transmuta lo subjetivo en objetivo, transmuta la apreciación en constatación. El instrumento de esta operación casi alquímica de transmutación es el “**indicador**”.

Un indicador es un factor, una variable, una data, medible o evidenciable de modo objetivo, que se utiliza para evaluar la “calidad” de algo, traducéndola en “logro” de algo. El juicio original valórico (eso es bueno, eso es deseable) se traduce en una lista de hechos evidenciables, resultados a alcanzar, cantidades medibles, para luego pasar a un juicio de éxito (se logró, se alcanzó, se tuvo éxito, se superó las expectativas, etc.). El indicador hace pasar del juicio de valor al juicio de hecho, poniendo el valor como fin ya consensuado (indiscutible) e interrogando sólo los

medios que hacen llegar al fin. La correspondencia (o no) entre lo que se determinó como fin y lo que se obtuvo como resultado, ahora sí se puede medir (se logró al 100%, al 80%, etc.). Los indicadores son estas listas de metas a alcanzar que van a medir e indicar si estamos maximizando el alcance del fin deseado o no.

Como Dios y el Diablo están en los detalles, quien sabe de evaluación de calidad sabe que más allá de los grandes discursos justificativos de los procesos de aseguramiento de la calidad, a la hora de la hora, serán los indicadores elegidos los que orientarán la determinación de lo importante y lo prescindible, coaccionarán los comportamientos de los agentes, diseñarán el caudal de las estrategias institucionales a futuro. Los **indicadores nunca son neutrales** y tienen siempre demasiado poder oculto, que no es tan fácil desterrar y evidenciar, de ahí la necesaria “vigilancia” de la filosofía. Los indicadores son muy poderosos, para bien y para mal.

Por ejemplo, una vez que consensuamos sobre el hecho de que un “buen” sartén es duradero y en el cual no se adhiere la comida al cocinar, los sartenes pueden ser clasificados según su resistencia y conservación temporal de características antiadherentes. Esto orienta toda la industria de su fabricación. Se trastornarán los estándares de calidad para evaluar a los sartenes una vez que introduciremos nuevos criterios como materiales saludables que no provoquen riesgos de cáncer. Así, la evaluación de la calidad se complejiza con la introducción de nuevos criterios anteriormente no advertidos o no valorados, la definición de la calidad cambia y la gestión de la calidad procurará lograr la calificación máxima según los nuevos indicadores admitidos por el sistema de aseguramiento de la calidad, transformando toda la industria. La crítica a los indicadores de calidad busca mejorar la calidad de la calidad evaluable, esto debido a nuevos conocimientos y alertas científicas, en este ejemplo sobre los riesgos de salud ligados al uso de ciertos materiales para cocinar. Calidad, conocimiento, innovación, y crítica son partes de un mismo proceso de mejora continua.

Impactos negativos y positivos de la aplicación del proceso de calidad: definir la gestión socialmente responsable de la calidad universitaria

Ahora bien, la filosofía de la responsabilidad social obliga a pensar también la calidad desde los impactos sociales y ambientales que genera su aplicación sistemática a una determinada práctica social. La reflexión

sobre “la calidad de la calidad” tiene que ser doble: pertinencia de los estándares, criterios e indicadores dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (pertinencia interna), y pertinencia social de su aplicación sistemática a una serie de instituciones a nivel nacional, regional y/o mundial (pertinencia externa).

Si aplicamos este mecanismo de vigilancia filosófica ante el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, la primera pregunta es: ¿Con qué escala de valor se está juzgando hoy la calidad de la ES? ¿Cuáles son los indicadores claves que miden, luego orientan dicha calidad definida? La crítica filosófica interrogará luego “la calidad de esta calidad”, preguntando por la fuente de determinación de los criterios de calidad de la educación superior, apuntando hacia los olvidos, contradicciones o imperfección de su escala de valor, y sobre todo **denunciando los impactos negativos de su aplicación sistemática al universo de las IES**. ¿Cuál es la lógica subyacente a la definición actual de la calidad universitaria? ¿Cuáles son las incoherencias de esta definición? ¿Qué impactos negativos generales provoca su aplicación sistemática? ¿Quién sufre con la definición actual de la calidad universitaria? ¿Quién se beneficia demasiado y quién se ve despojado de su derecho humano a recibir todos los beneficios de este bien común mundial que es el conocimiento y la educación?

Con base en este análisis, y leyendo el contexto actual del devenir humano, la misma filosofía de la calidad de la educación superior preguntará: ¿Con qué escala de valor DEBERÍAMOS juzgar ahora la calidad de la educación superior, en el contexto de crisis global en el cual estamos? Si se constata que debemos cambiar la escala de valor, esto debe cambiar la definición de la calidad de la educación superior, luego reorientar la gestión de dicha calidad de la educación superior hacia otros indicadores que vamos a agregar a los existentes, o incluso sustituir a los existentes. Del mismo modo que la preocupación por el cáncer cambió el sistema de producción de los sartenes, es de esperar que la preocupación por los ODS, el cambio climático, la justicia social, la equidad y la paz, pueda cambiar el sistema de producción de la educación superior. La última pregunta sería pues: ¿Cuáles deberían ser los nuevos indicadores de medición y orientación de la calidad de la educación superior que tenemos que implementar ahora, en tiempos de insostenibilidad planetaria de la humanidad?

Las respuestas que hemos aportado a estas preguntas se pueden resumir de la siguiente manera:

- Se determina hoy la calidad de la educación superior básicamente por la “reputación” de la IES comparada con las otras, en su capacidad de satisfacer las expectativas de la clientela estudiantil y de las revistas académicas indizadas mediante la mayor cantidad de publicación de artículos.
- Luego, se utiliza una escala de valor no referida al bienestar de la sociedad, el cuidado de los bienes comunes, el logro de los ODS, la equidad, la cohesión y justicia social, sino estrictamente referida al bienestar de la persona egresada individual (su condición económica laboral) y al prestigio institucional que se mide en cantidades de citas que hacen famosos a “sus” investigadores. Y obviamente, el “*impact factor*” de las revistas no contempla de ninguna manera el impacto social de las estrategias de publicación científica.
- Existe pues un desbalance de atención casi exclusiva hacia la demanda económica de empleabilidad y la demanda científica de publicación, mas no hacia la demanda social de solución de los problemas de la comunidad.
- En América Latina, debido a la genuina historia de su universidad y la importancia de su “tercera misión” de vinculación social, se agrega en las declaraciones el “rol social” de la institución en su medio, pero muy poco se mide y valora este rol social al momento de acreditar y calificar a la IES en los procesos de evaluación nacional y las clasificaciones internacionales, por lo que la inversión en Extensión solidaria es mínima y no tiene el impacto institucional que merece, no influencia la formación e investigación de modo efectivo.

Estamos ante una crisis de sentido de la calidad de la educación superior: el problema de la empleabilidad a ciegas es de no garantizar el progreso social hacia mayor justicia, equidad y sostenibilidad. Incluso, la empleabilidad dentro del mercado laboral actual puede ser considerada como contraproducente desde el punto de vista de los ODS, puesto que entretiene la economía dominante que conduce a la inequidad y la insostenibilidad. El problema es el mismo para la publicación científica a ciegas, que no garantiza que la investigación vaya mejorando a la sociedad,

contribuyendo en la solución de sus principales problemas. Luego tenemos una reputación “a ciegas” de las universidades, sin una orientación hacia un fin universalmente deseable de desarrollo sostenible.

Se debería, pues, redefinir la calidad de la educación superior en relación desde su capacidad de facilitar y promover rápidamente la transición ecológica de la sociedad, la economía, el sistema de producción-consumo. Sin abandonar las metas de empleabilidad y fama investigativa, es preciso someterlas a la condición de la **transformación social sostenible**. Es perfectamente posible de hacer concordar la necesidad de empleabilidad, la necesidad de publicación, y la necesidad de realización de los ODS, si vemos que:

- a) la transición ecológica reclama empleos nuevos por crear, luego profesionales nuevos que se tienen que formar⁴⁴;
- b) las empresas apreciarán cada vez más contratar a colaboradores que les faciliten la transición ecológica de sus empresas en el nuevo contexto internacional definido por los ODS y el Acuerdo de París;
- c) la orientación general de las ciencias va hacia la investigación de los problemas humanos actuales, la innovación para la transición de sociedad, entonces se publicará prioritariamente trabajos ligados a la nueva utilidad de la investigación científica;
- d) el trabajo inter y transdisciplinario en y con la comunidad produce nuevos conocimientos originales atractivos para la publicación y las citas por parte de los pares.

Por lo tanto, la empleabilidad y la producción científica publicable no tienen por qué sufrir de la redefinición de la calidad de la educación superior en términos de responsabilidad social por la transición ecológica; pero debemos encontrar nuevos indicadores ligados a esta nueva educación superior, luego la gestión de la calidad universitaria tiene que reformarse profundamente, ser una **gestión socialmente responsable de la calidad**.

Es perfectamente legítimo considerar que la calidad de una educación superior depende de la calidad de la sociedad que ayuda a hacer nacer y entretener, y nadie negará hoy que una sociedad “de calidad” es una sociedad

44 Saget, C., Vogt-Schilb, A., y Luu, T. (2020). Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_752078.pdf

justa, equitativa y sostenible, y no una sociedad donde cada individuo busca consumir lo más posible, externalizando los problemas sistémicos que esto provoca a nivel general hacia los demás, sin importarle en qué terminará tal aventura egoísta colectiva a nivel global. Por lo tanto, una educación superior “de calidad” es aquella que forma las personas profesionales a construir dicha sociedad de calidad, lejos del egoísmo autodestructor.

Lo que más necesita el mundo es una nueva ética. Si nuestros valores son justos, todo el resto – precios, producción, distribución e incluso contaminación – deberían ser justos. Al comienzo, el hombre se esforzó (en cierta medida) para observar el mandamiento: “No matarás”; más tarde, “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”. He aquí el mandamiento de esta era: “Amarás a tu especie como a ti mismo”. A pesar de todo, este mismo mandamiento no podrá poner fin a la lucha que la humanidad emprende contra el medioambiente y contra sí misma. El deber de los universitarios es de contribuir a atenuar esta lucha y no de engañar a los demás con ideas que escapan al poder de la ciencia (Georgescu-Roegen, 1971).⁴⁵

Como lo hemos visto, un indicador es un factor, una variable, una data, medible o evidenciable de modo objetivo, que se utiliza para evaluar de modo confiable el logro de una meta dentro de una determinada práctica. El indicador permite responder a la pregunta a saber si la práctica es satisfactoria o insatisfactoria. A grandes rasgos, en un sistema de aseguramiento de la calidad se encuentran principalmente tres tipos de indicadores que miden:

- ▶ **Logro:** el cumplimiento de una meta simple (logro), ¿Éxito, fracaso? ¿Cumplimiento o no? (se expresa generalmente en evidencias: sí/no)
- ▶ **Eficacia:** el grado de cumplimiento de una meta compleja (eficacia), ¿Excelencia o mediocridad? ¿Suficiencia o insuficiencia? (se expresa generalmente en evidencias y porcentajes o promedios)
- ▶ **Eficiencia:** el modo de cumplir una meta (eficiencia) ¿Rentable o costoso? ¿ágil o engorroso? (se expresa generalmente en porcentajes)

La gestión de la calidad se asegura pues del alcance de las metas, la eficacia del sistema, la eficiencia de los procesos, gracias a la aplicación y

45 Georgescu-Roegen, N. (1971). *La ley de la entropía y el proceso económico*. Harvard University Press.

monitoreo de los indicadores idóneos, buscando la mejora continua hacia la optimización.

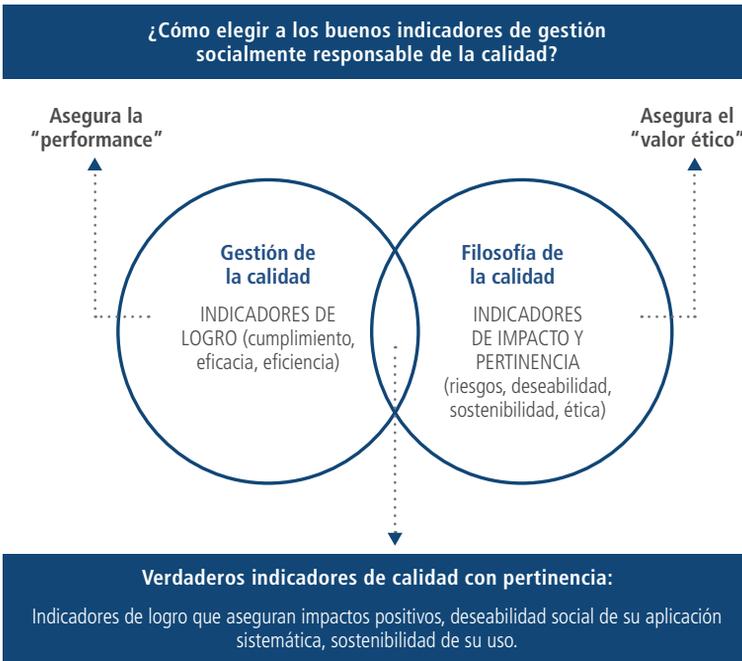
Pero ningún indicador es neutral. Si se nos permite el neologismo, todo indicador es también un “indic’actor”, es decir que su aplicación induce comportamientos, selecciones de preferencias, juicios, actitudes, rutinas, orientación general de la actividad hacia determinados fines más que otros. En breve, la gestión que pretende medir el mundo en realidad influye en el mundo, tiene impactos en la realidad. De ahí la **meta-pregunta** de la calidad: ¿El mundo que produce la gestión de la calidad es un mundo mejor? ¿Tiene calidad la gestión de la calidad?

Luego, para establecer que dicho indicador indica una “calidad”, y no sólo una “performance”, uno tiene que asegurarse del valor del impacto de la aplicación generalizada del indicador en todas las organizaciones como modo usual de gestión de la calidad. Por lo que un indicador de calidad debe pasar por un **test de pertinencia social** para establecer el valor de la práctica generalizada (¿valedera o no?) que este indicador promueve. Esto casi nunca se practica, pero se podría evaluar así:

- ▶ El **impacto** de una práctica definida como de calidad en su ámbito de desempeño (influencia, valor consecuencialista) ¿Positivo o negativo? ¿Provechoso o dañino?
- ▶ La **pertinencia** de una práctica definida como de calidad en relación con otras exigencias o expectativas éticas (legitimidad, valor axiológico) ¿Legítima o ilegítima? ¿Moral o inmoral?

Es este doble análisis de indicadores de logro dentro de las IES y de indicadores de impacto y pertinencia de la práctica de las IES en relación con su contexto territorial de desempeño e incidencia que ha dado lugar a la construcción del Modelo URSULA de Gestión transversal e integral de la RSU, buscando asegurar a la vez la “*performance*” de una IES socialmente responsable en materias de educación superior, y el “valor ético” de su desempeño en materias de ODS en su territorio.

Figura 8. Verdaderos indicadores de calidad con pertinencia social



Fuente: elaboración propia

La búsqueda de estos verdaderos indicadores (indicadores) que promueven significativos cambios hacia un desempeño mejor de la IES en sociedad, es realizada a menudo por numerosos actores de la evaluación de calidad en educación superior, en su honesto esfuerzo de construir instrumentos genuinos de aseguramiento de la calidad. Siempre encuentran indicadores de impacto articulados con indicadores de "performance", como en el ejemplo citado de Nora Hernández:

Los indicadores más importantes en investigación tienen relación con: publicación en revistas indizadas; participación en semilleros de investigación; tiempo que los actores universitarios dedican a la investigación; impacto social, económico y académico de la investigación; porcentaje de incremento de libros, eventos, cursos, conferencias, seminarios, diplomados, especiali-

*zaciones, maestrías y doctorados resultantes de investigaciones; y porcentaje de incremento anual en el número de innovaciones sociales, económicas y de gestión a partir de los hallazgos de las investigaciones realizadas en el programa (Noda Hernández, 2017, p.102).*⁴⁶

La diferencia que aporta el Modelo URSULA es una visión integral y transversal de todos los procesos de la IES, e indicadores que obligan a cambios radicales en cuanto a la atención a los impactos sociales y ambientales de la educación superior desde la práctica de sus genuinas funciones. Esta visión global de la problemática permite construir un **modelo de gestión 360°** que pueda constituirse en una alternativa a la tendencia actual de lo que se llama el “capitalismo académico”, mientras que la dispersión de indicadores de impacto positivo socialmente responsables dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad que no tenga la pretensión de erigirse en modelo universitario, difícilmente logra hacerle la concurrencia al modelo hegemónico:

*En un contexto de capitalismo académico cada vez más generalizado, se produce un progresivo reemplazo del juicio intersubjetivo de pares sobre la calidad de los procesos y resultados de las organizaciones universitarias por el juicio de agencias que forman parte del Estado evaluativo, o bien del mercado de reputaciones expresado en tablas de posiciones institucionales, de programas e incluso de académicos individuales, ordenaciones creadas a partir del uso cada vez más intenso de mediciones e indicadores, aparentemente “objetivos”, que llevarían a una evaluación basada en “evidencias cuantificables” y en algoritmos automáticos (Brunner, 2017, P.59).*⁴⁷

Presentamos a continuación un resumen del Modelo RSU URSULA. Se podrá encontrar todo el detalle en el Manual mismo⁴⁸.

46 Noda Hernández, M.E. (2017). Evaluación de la calidad y su acreditación en cuba: actualidad y retos en el contexto de la agenda educativa 2030, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22.

47 Brunner, J.J. (2017). Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22.

48 Vallaeys, F. (2019). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA*, Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. Disponible en: <https://unionursula.org/publicaciones-ursula/>

Referencias

ANECA (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, p 9 Aprobado por la Conferencia de Ministros celebrada en Ereván el 14 y 15 de mayo de 2015, traducción ANECA, 2015. Disponible en: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

Brunner, J.J. (2017). Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22.

Dias Sobrinho, J. (2012). Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. *Red de Académicos de Iberoamérica A.C. La acreditación de la educación superior en Iberoamérica*, 1

Douglas, D., Grant, J., & Wells, J. (2020). *Advancing University Engagement: University engagement and global league tables*, p. 9. Disponible en: <https://nousgroup.com/wp-content/uploads/2020/07/Engagement-Report-Digital.pdf>

Financial Time Golbal MBA Ranking. Disponible en: <https://www.ft.com/content/8bb6737c-35ed-11ea-a6d3-9a26f8c3cba4>

Georgescu-Roegen, N. (1971). *La ley de la entropía y el proceso económico*. España: Harvard University Press.

Noda Hernández, M.E (2017). Evaluación de la calidad y su acreditación en cuba: actualidad y retos en el contexto de la agenda educativa 2030, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22, p 102. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/34/34>

RIACES (2018) Orientaciones de Buena Práctica para la evaluación de Agencias responsables de evaluación o acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica. Disponible en: <http://riaces.org/buenas-practicas-3/>

Saget, C., Vogt-Schilb, A., y Luu, T. (2020). *El empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo, p. 11 Washington D.C. y Ginebra. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_752078.pdf; BID-DDPLAC.

SDSN (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Disponible en: https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-web_zZuYLaoZRHK1L77zAd4n.pdf

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, 87-88. Francia: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO-IESALC (3 de junio de 2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. Versión provisional, p 41

University Impact Rankings 2019 del Times Higher Education. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2019/overall#>

Vallaey, F. (2019). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Disponible en: <https://unionursula.org/publicaciones-ursula/>

4

Responsabilidad Social Universitaria: el Modelo URSULA

La revolución copernicana de la RSU: pasar de los actos a los impactos

La Responsabilidad Social Universitaria en América Latina empezó en los años 2000 con dos cambios de mirada sobre la universidad, dos pequeños desplazamientos de enfoque que, a la larga, condujeron a la construcción de un nuevo modelo de educación superior, lo que podemos llamar la “revolución copernicana” de la RSU:

1. El paso de un enfoque centrado en las tres funciones sustantivas (Formación, Investigación, Extensión) a uno centrado en los cuatro procesos, reintroduciendo la Gestión en la mira, analizando la problemática del ámbito administrativo en pie de igualdad con aquella del ámbito académico. La RSU es una mirada **integral** sobre la IES, que no olvida ningún actor, ningún proceso y no está obnubilada por la sola dimensión extensionista de vinculación con el medio.
2. El paso de un enfoque que parte de la universidad y va hacia fuera, considerando lo que hace la IES **para** la sociedad, a un enfoque que parte de los **impactos** de la universidad afuera y retorna hacia dentro, considerando lo que debería corregir la IES ante la sociedad. La RSU considera los impactos de la IES para evaluar su utilidad social y determinar sus responsabilidades, viene a **interpelarla** desde fuera más que animarla desde dentro. Es la corresponsabilidad como co-culpabilidad de la educación superior ante los problemas sociales que constituyen la obligación de cambio, y no un mero compromiso social *sui generis* que operaría como “buena voluntad” institucional siempre discrecional.

Figura 9. Diferencia entre enfoque extensionista y enfoque RSU

| Enfoque tradicional extensionista de la solidaridad social | Enfoque nuevo integrativo de la responsabilidad social |
|--|--|
| <p>La IES comprende su rol social como compromiso voluntario, desde luego autónomo y no exigible por ley u órdenes de terceros (filantropía no asegurable).</p> <p>La IES asume su rol social desde un órgano especializado de proyección social, aparte de sus demás funciones académicas y administrativas.</p> <p>La IES efectiviza su rol social "extendiéndose" hacia sectores de la sociedad mediante intervenciones, proyectos, transferencias, campañas, asistencias, servicios...</p> <p>La IES actúa para la sociedad, aparte de su quehacer, fuera de sí misma.</p> | <p>La IES comprende su rol social como deber ético exigible por ley e interpelación por parte de terceros, en el marco de las urgencias sociales (responsabilidad asegurable).</p> <p>La IES asume su rol social en forma integral y transversal en todas sus funciones administrativas, formativas, cognitivas y participativas.</p> <p>La IES efectiviza su rol social corrigiendo sus impactos y "enredándose" en ecosistemas de innovación social mediante alianzas con actores externos, solucionando problemas comunes (ODS) desde todas sus funciones.</p> <p>La IES responde ante la sociedad, desde su quehacer, con retorno correctivo permanente.</p> |

Fuente: elaboración propia

Cuando Copérnico dejó de situarse en la Tierra para mirar a los movimientos de los planetas y se colocó en pensamiento desde el Sol, todo empezó a ordenarse en el sistema solar. Del mismo modo, cuando consideramos a la educación superior desde fuera, desde los problemas sociales y ambientales y sus demandas de solución, la mirada descubre en qué medida las rutinas de las IES contribuyen y refuerzan sin querer a los problemas sociales crónicos, en qué medida desaprovechan sus procesos internos para hacer cosas que no le sirven a la sociedad (por ejemplo, todos los exámenes que sólo sirven para obtener un puntaje), en qué medida los generosos actos de extensión solidaria influyen muy poco y en qué medida las orientaciones de gestión administrativa y académica, incluyendo los criterios de gestión de la calidad, del personal, de los programas curriculares, de las compras y los proveedores, etc. van muchas veces en contra de las buenas declaraciones de intención de los discursos misionales.

Al considerar toda la universidad a partir de sus impactos, uno ya no se ilusiona más sobre su quehacer diario, las incongruencias saltan a la vista, las co-culpabilidades aparecen, llega el tiempo de las **responsabilidades**. Se advierte el curso de nutrición saludable de la Facultad de Ciencias de la Salud, pero también la comida chatarra en la cafetería de la misma Facultad. Se advierte el programa de investigación sobre medioambiente, pero también las compras de plásticos de un solo uso por parte de la administración central. Se advierte el proyecto de voluntariado para apoyar a poblaciones vulnerables, pero también las enseñanzas sobre “optimización fiscal” y “*Return On Investment* trimestral y externalización de costes” de la Facultad de Gestión y del MBA de la Escuela de Postgrado. Se advierte la “Cátedra de ética y Derechos Humanos” pero también el aprovechamiento de la precariedad del personal contratado por horas, o incluso a veces el maltrato laboral. Se relacionan las eternas quejas sobre falta de trabajo sinérgico entre las instituciones del país con la tajante segregación mono-disciplinaria y los celos de los decanatos dentro de la IES. Se alerta sobre el cambio climático al micrófono de una Aula Magna con climatización a todas puertas abiertas y luces encendidas en pleno día soleado. Y, en general, nadie se da cuenta, nadie se queja, no pasa nada. La misma inacción impávida afuera ante las incongruencias e insostenibilidades se reproduce adentro de la universidad, espejo de su sociedad, mero espejo.

Es esta **conversión de mirada** que es difícil de hacer entender a la comunidad universitaria cuando se le menciona la palabra “Responsabilidad Social”, porque la interpreta en general inmediatamente como “ayuda social”, “compromiso social”, entonces las personas se focalizan en las acciones de extensión y proyección social que la universidad realiza fuera de su recinto, en vínculo activo con actores sociales. Hay que enseñarles a girar de nuevo la mirada hacia dentro para que entiendan que, **antes de tener compromisos hay que tener responsabilidades**, hay que saber cambiarse a sí mismo(a) y transformar su modo de ser antes de querer pretender transformar a la sociedad y los demás. Difícil conversión, incómoda salida de la zona de confort rutinaria para ponerse en tela de juicio, responsabilizarse y emprender los cambios organizacionales hacia una IES socialmente responsable. No hay modo de emprender este cambio organizacional si quedamos focalizados en los **buenos actos hacia fuera** y no advertimos los **malos impactos hacia dentro**.

Los actos son voluntarios, son decisiones de cada sujeto consciente. Los impactos son involuntarios, son las consecuencias lejanas y colaterales de las acciones de miles de actores que producen los impactos sociales sin querer, y demoran siempre en darse cuenta. Los actos individualizan a sus autores, los impactos enredan a sus co-autores, les hacen recordar que no son sujetos aislados sino miembros de comunidades que necesitan ser estudiadas y vigiladas en cuanto tal, porque la sociedad existe, no es sólo un conjunto de individuos, tiene su forma de existir como “hecho social” que es muy difícil de cuidar, controlar y orientar. Los actos son visibles, tienen la firma de sus autores, los impactos son invisibles y retornan hacia sus co-autores en forma de problemas sociales, patologías crónicas, casi fatalidades, a veces también progresos cuando son positivos. Por eso es tan fácil pensar en términos de actos y tan difícil pensar en términos de impactos, y más aún legislar sobre ellos porque toda nuestra concepción jurídica está basada en la imputabilidad de actos a sus autores. De ahí el conflicto perpetuo a saber si la Responsabilidad Social puede ser exigida por ley o si tiene que ser abandonada a la libre voluntad discrecional de los agentes. Es obvio que las urgencias planetarias nos obligan a legislar, pero no es fácil de hacerlo si cada Estado lo hace por su lado. Por eso se multiplican los grandes acuerdos internacionales sobre sociedad y medioambiente.

Tabla 1. Diferencia entre actos e impactos.

| Actos | Impactos |
|--|---|
| Los actos tienen autor, son productos de las personas | Los impactos no tienen autor, son productos sociales, sistémicos |
| Los actos distinguen a sus autores, son visibles | Los impactos enredan a sus “inter-actores” y co-autores en forma invisible e involuntaria |
| Los actos y sus consecuencias directas son imputables a sus autores | Los impactos no son directamente imputables a las personas (dificultad de legislar sobre RS, pero necesidad de legislar) |
| Cada sujeto autor puede controlar sus actos por sí mismo, por eso sus actos son voluntarios e imputables | Nadie puede controlar sus impactos a solas, necesitamos mutualizar esfuerzos para regular y controlarlos (la RS es colectiva y multi-actores) |

| Actos | Impactos |
|---|---|
| La moral y la ley responsabilizan a las personas por sus actos (buenos/malos, legales/ilegales) | Necesitamos innovaciones éticas, jurídicas y políticas para responsabilizar a los actores sociales por los impactos comunes (ética compleja, justicia medioambiental, deber de diligencia a lo largo de la cadena de valor, soft law, legislación climática, campañas de boicot...) |

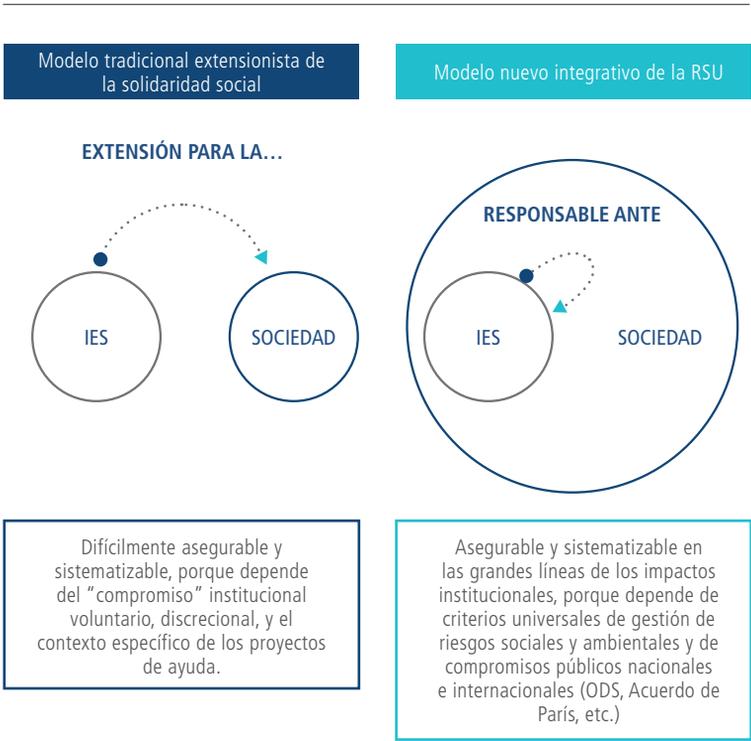
Fuente: elaboración propia

Actualmente, los impactos sociales de la actividad total de todos los individuos y organizaciones humanas en el mundo retornan hacia nosotros con un solo nombre, una sola característica: **somos insostenibles**, y si seguimos así vamos a desaparecer del planeta, junto con los demás mamíferos y millones de especies que coexisten con nosotros actualmente. Por eso, los **ODS** son una ruta política tan importante para la humanidad, porque señalan con metas e indicadores por dónde tenemos que transitar para volvernos sostenibles en el planeta, son nuestro plan estratégico común el más consensual posible para reorientar a la sociedad humana hacia el buen rumbo de la equidad, la justicia y la sostenibilidad planetaria. Toda la educación superior debe involucrarse en este cometido global, no por compromiso, sino por responsabilidad.

Como ya lo hemos mencionado y lo avaló la última Declaración de la CRES 2018 en Córdoba, confiar el rol social de la educación superior a la sola extensión y proyección universitaria es un modelo que se agotó, porque tomaba como tercera función de la universidad hacia fuera lo que en realidad es su responsabilidad integral y transversal desde todas sus funciones, en todos sus procesos. Pero falta mucho todavía para que la mayoría de las personas en las IES del continente pasen de una concepción en términos de actos generosos hacia fuera a una concepción de vigilancia y responsabilidad ante todos los impactos del quehacer personal, colectivo e institucional. Se necesita promover una mirada panorámica de las estrategias, las rutinas, el currículo declarado y el currículo oculto, los criterios de evaluación, las orientaciones cognitivas y pedagógicas, las decisiones administrativas, etc. En los últimos años, empezaron notables

progresos en las mentalidades⁴⁹, pero las prácticas institucionales todavía evolucionan muy poco, razón por la cual es imprescindible cambiar las⁵⁰ políticas públicas de educación superior y los criterios de evaluación y acreditación para acelerar el movimiento, pasar de una concepción activista de ayuda voluntarista a una concepción correctiva institucionalista de gestión sistémica.

Figura 10. Diferencia entre solidaridad y responsabilidad social



Fuente: elaboración propia

49 Vallaecys, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

50 Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina (2019). Disponible en: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2020/04/informe-final-investigacion-continental-rsu-ursula-2019.pdf>

Ventajas de la RSU para el aseguramiento de la calidad socialmente responsable de la educación superior

La RSU exige que la IES se responsabilice por los impactos sociales y ambientales devenidos del ejercicio de sus funciones sustantivas y administración. Estos impactos pueden ser negativos, en tal caso la gestión responsable implica planes de mitigación, reducción y/o reorientación para la eliminación de dichos impactos negativos. También pueden ser positivos, en tal caso la gestión responsable implica planes de profundización, mejora continua y escalamiento, para maximizar dichos impactos positivos. En cualquier caso, los impactos tienen que ser sincerados, calculados y abordados desde un enfoque complejo inter y trans-disciplinario, convocando al número máximo de actores internos y socios externos, como para tener posibilidad de influencia real y éxito en el intento de controlar y orientar a los impactos, que siempre tienen una dimensión sistémica difícilmente controlable y exigen cambios profundos de comportamiento organizacional (no son meras consecuencias puntuales de actos sino efectos sistémicos colaterales de rutinas). Es muy fácil no hacer nada, es fácil actuar, es difícil impactar. Por eso, la responsabilidad social implica necesariamente alianzas, porque nadie puede controlar sus impactos a solas.

Un sistema de aseguramiento de la calidad socialmente responsable tiene que contemplar varios aspectos para evaluar el grado de responsabilización de la IES ante sus impactos:

- La IES ¿busca conocer y medir sus impactos sociales y ambientales en sus 4 ámbitos de desempeño (Gestión, Formación, Cognición, Participación)? (voluntad institucional de autodiagnóstico)
- La IES ¿Instituye políticas, estrategias y procesos para mitigar sus impactos negativos y escalar sus impactos positivos? (insumos y procesos)
- La IES ¿se asocia con e involucra a los actores idóneos para gestionar sus impactos? (eficiencia)
- La IES ¿tiene resultados que sistematiza, difunde y escala en su ámbito de incidencia? (eficacia)
- La IES ¿co-evalúa regularmente su Responsabilidad Social con sus principales socios? (retroalimentación, rendición de cuentas, mejora)

La concepción de calidad en educación superior basada en la **pertinencia de los impactos sociales** deberá hacer un cuidadoso seguimiento de:

- los procesos de gestión de impactos,
- las alianzas multi-actores en ecosistemas de innovación social,
- los resultados sociales y ambientales alcanzados,
- la coevaluación regular con las partes interesadas y asociadas.

Para ello, será preciso utilizar el marco conceptual y práctico de los ODS como referencia constante que permite definir los ámbitos de responsabilización y los grandes indicadores de logro contrastables con el desempeño general del país. Según el tamaño, el contexto territorial, la historia y las especialidades de cada IES, es posible que no todos los 17 ODS sean abordados de modo directo, aunque mediatamente, todos están relacionados y “enredan” a la acción institucional en sus problemáticas complejas y desafíos locales y globales. Por ejemplo, una IES situada a cientos de kilómetros de todo mar y que no tiene ninguna formación relacionada con dicha problemática, tiene sin embargo que ver con el ODS 14 (Vida submarina) por las emisiones de CO₂ y el tipo de basura que produce.

El giro hacia una concepción del rol social de la educación superior en términos de impactos será muy útil a los sistemas de aseguramiento de la calidad, porque muchos de los impactos sociales y ambientales pueden ser (1) definidos y exigidos en forma universal; (2) medidos y calculados con cierto grado de precisión objetiva, por ejemplo, la huella ecológica de un campus, o la tasa de pobreza de una comunidad con la cual una IES trabaja en forma continua. Si nos ceñimos a una concepción activista de la ayuda social mediante proyectos de extensión, sólo quedan indicadores de insumos y cumplimiento para medir la acción social de la IES (cantidad de intervenciones en comunidad por año, por ejemplo) pero la dispersión de actividades puntuales impide pasar a indicadores de impacto, fuera de la clásica contabilidad de “población beneficiaria” o “número de personas alcanzadas” por cada proyecto, que no significa mucho.

Al contrario, **un modelo de intervención basado en impactos exige un enfoque científico** (*science based target*) y **alianzas duraderas** con socios externos para llevar adelante acciones de largo aliento. Por ejemplo, alianzas mediante convenios con comunidades vulnerables, para desarrollar desde las Facultades durante años métodos de aprendizaje basa-

do en proyectos sociales con investigaciones inter y transdisciplinarias en y con la comunidad, permitirán monitorear los avances de la comunidad con una batería de indicadores de desarrollo local, llegando a la larga a decidir si la IES ha tenido o no una incidencia positiva en los destinos del pueblo.

Asegurar la calidad del impacto social y ambiental de una IES sí es posible, aunque laborioso. Buena parte de los criterios de calidad del impacto institucional tienen que ver con la gestión de riesgos sociales y ambientales que ya fueron definidos por herramientas de gestión socialmente responsable organizacionales tales como SA 8000, AA 1000, ISO 26000, SGE 21^[51]. Por otra parte, se conocen los modos amigables y responsables de gestión socio-ambiental como son el comercio justo, el comercio de proximidad, la vigilancia del respeto de los derechos humanos a lo largo de la cadena de proveedores, las compras verdes, la inversión socialmente responsable, la gestión ética e inclusiva del personal, la equidad de género, etc. La RSU recoge y aprovecha todo este aporte de las últimas décadas, y lo adapta a las genuinas características de la gestión universitaria.

La calidad y diversidad de actores externos asociados a la IES, para el desarrollo socialmente responsable de sus procesos académicos de formación e investigación, pueden y deben ser analizadas al momento de la evaluación de la pertinencia social de los impactos. El provecho interno y social de los convenios firmados será un criterio útil a la IES para la gestión estratégica de sus redes y agendas. En todo caso, no hay modo de manejar los impactos institucionales sin amplias alianzas con socios externos, desde los proveedores socialmente responsables hasta los laboratorios expertos en alguna temática de punta, pasando por los municipios asociados y las redes de desarrollo.

Finalmente, conviene recordar siempre que el “logro” institucional se interpreta de forma diferente, si hablamos de actividades realizadas o de impactos generados. Hay dimensiones en las cuales la IES tiene mucha autonomía y poder, y otras en las cuales sólo puede pretender a participación proactiva e innovación. Disminuir su huella ecológica o lograr ser una organización con clima laboral sano y equidad de género, son cosas que están totalmente al alcance de la IES, mientras que la tasa de empleo local y la calidad del aire son temas que dependen de múltiples factores para los cuales la IES sólo puede pretender a la incidencia, la participación, la

51 Ver por ejemplo el Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable (SGE) 21. Forética. Disponible en: <http://foretica.org/sge21/>

promoción, sin mayor garantía de éxito final, porque son cuestiones de liderazgo compartido. Ocuparse sólo de sus actividades permite a la IES esperar lograr una “calidad total”; ocuparse de su reputación permite a la IES esperar la mejora paulatina de su “excelencia” percibida y posición en los *rankings*; ocuparse de sus impactos sólo le permite esperar ser digna de existir, con algunos logros destacables y siempre un horizonte de tareas por cumplir que retrocede a medida que se avanza hacia él. La gestión de los impactos es medible y puede progresar, pero es infinita, como lo son los desafíos sociales. La gerencia socialmente responsable hace voto de pobreza y humildad en cuanto a éxitos.

Definición de la RSU según el Modelo URSULA

Desde sus inicios a finales del 2016, la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) tiene como propósito convocar en forma inclusiva muchos actores institucionales e individuales, perteneciente o no al mundo académico, a fin de:

Crear un gran movimiento continental de Responsabilidad Social Universitaria, que pueda, a través del consenso y la colaboración, tener impactos en las políticas públicas de educación superior; el diseño y destino de las universidades, la investigación e innovación socialmente responsables, las agencias de evaluación y acreditación, la integración continental de la educación superior (Declaración URSULA de Santiago de Chile, 16 de noviembre de 2016).

El modelo RSU de URSULA adopta la definición de la responsabilidad social como corresponsabilidad colectiva entre los distintos actores sociales para vigilar y orientar los impactos que se generan de sus interacciones sociales y ambientales:

La responsabilidad social es la responsabilidad de la sociedad para consigo misma, a través de las acciones de todos sus actores organizados, cuidando cada uno los impactos que provoca en el medio (gestión de impactos negativos), y promoviendo todos juntos las metas universalmente deseables, como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (gestión de impactos positivos).⁵²

52 Valleys, F. (2019), p.20. Disponible en: <https://q2w.367.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf>

Al ser la RS una corresponsabilidad entre todos los actores sociales en coordinación y aprendizaje mutuo, es vano verla en forma solitaria y aislada como tarea de cada organización por separado, por lo que no se puede resumir en una serie de comportamientos organizacionales a adoptar, en una lista de logros y quehaceres que, al ser completada, permitiría declarar a una organización como “socialmente responsable”. Por dicha razón, URSULA rehúsa concebir un premio o certificación de “Universidad socialmente responsable” que permitiría a una IES victoriosa vanagloriarse ser socialmente irreprochable, después de haberse sometido con éxito a una evaluación RSU. Tendríamos la ridícula situación de una IES pretendidamente perfecta en medio de una sociedad que no lo es, pretendidamente sin impactos negativos en medio de una sociedad llena de problemas, pretendida ecológicamente buena en medio de un planeta cada vez más destruido por la acción humana. Sus estudiantes serían los primeros en burlarse de tal autosatisfacción, y toda la legitimidad del movimiento de la RSU estaría decayendo. El aseguramiento de la calidad socialmente responsable de la educación superior es posible y deseable, para incentivar una mejora continua de su rol social, mas no una “premiación RSU” de las IES que sería un modo por definición irresponsable de entender esa responsabilidad colectiva.

Al ser una corresponsabilidad entre todos los actores sociales para vigilar los impactos comunes, el genuino sentido de la RS es la **alianza** estratégica inter-organizacional para fines comunes de mejora de la sociedad. Por lo tanto, no se puede pensar la RSU fuera de una política de inserción y participación territorial en agendas de desarrollo comunes a diversos actores públicos y privados, utilizando el poder del conocimiento y la educación superior como palanca para construir ecosistemas organizacionales de innovación social para el desarrollo sostenible.

Para que una organización aprenda a dejarse interpelar por su medio, tiene que abrirse a sus entornos, vincularse con muchos actores fuera de su recinto, escucharlos, trabajar con ellos y ver en qué medida puede **cumplir mejor con sus propios propósitos en alianza con ellos que a solas** entre las cuatro paredes de su torre de marfil. Este problema es fácil de resolver para la educación superior porque el aprendizaje y la investigación son mucho más interesantes practicar cuando tienen que resolver desafíos complejos con un propósito motivador, por lo que el estudiantado aprende mejor y se forma con pasión a la investigación científica.

Pensando en los procesos que permiten eficacia y eficiencia social desde y a través del cumplimiento de sus funciones básicas, la responsabilidad social de una IES la obliga:

- 1) a gestionarse pensando en sus impactos hacia fuera, es decir implementar una gestión ambiental y de personas responsable, así como un buen gobierno universitario (ética, transparencia, equidad, inclusión);
- 2) a gestionar sus tres funciones sustantivas de formación, investigación y participación social de tal modo que consiga **a la vez los propósitos académicos de excelencia y los propósitos sociales de pertinencia**, esto es: Aprendizaje basado en desafíos sociales, Investigación transdisciplinaria en y con la comunidad para resolver sus problemas, Participación en la agenda 2030 de los ODS a nivel de su esfera de incidencia promoviendo ecosistemas de innovación social en alianza con otros actores, que serán utilizados como escenarios de aprendizaje e investigación. Así, la formación e investigación sirven la participación social que sirve la formación e investigación.

Desde luego, URSULA define específicamente la RSU como:

“La gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las IES, desde todos los procesos de formación, investigación, extensión y gestión organizacional, en miras a alcanzar los ODS en su ámbito social de incidencia.”⁵³

Al definir la RSU en términos de gestión de impactos, se puede articular la lógica de la RSU con la racionalidad de la filosofía de la calidad, evitando un enfoque blando de compromiso solidario voluntario, buscando precisión conceptual, eficacia y eficiencia, lo que será esencial al momento de buscar las evidencias de logro durante el proceso de evaluación de calidad.

URSULA rehúsa la confusión de la responsabilidad social universitaria con el compromiso social institucional porque la universidad es “co-culpable” de los problemas sociales y ambientales que aquejan a su ámbito de incidencia⁵⁴, luego corresponsable de su solución **que lo quiera o no**. La pertinencia social de su quehacer no depende pues de un compromiso voluntario sino de asumir obligatoriamente sus responsabilidades.

⁵³ Vallaey, F. (2019), p.13.

⁵⁴ Vallaey, F. (2019), p.38.

Se trata de evitar el escollo de la filantropía, siempre voluntaria, luego discrecional e imposible de legislar y coaccionar. Obviamente, el “compromiso” es una actitud fundamental, valiosa, que será muy importante a la hora de cambiar y actuar, pero no va primero, sino que está sometido a una responsabilidad social previa, y no puede determinar sus contenidos libremente, sino que tiene que responder por lo que hay que responder. Así, la RSU es determinable a priori y no tiene por qué ser abandonada al libre albedrío institucional de las autoridades de turno. De ahí también la referencia explícita a los ODS en la definición, y no sólo a un fin borroso de “ayuda o transformación social”. No se puede administrar, evaluar y mejorar lo que no está bien definido.

También URSULA rehúsa la reducción de la RSU a las solas iniciativas solidarias emprendidas desde una dependencia de extensión, proyección social o vinculación con el medio, en forma aislada de las funciones de formación e investigación. Aislar los proyectos sociales de la formación profesional obligatoria y de la producción de conocimientos es ineficaz, ineficiente e irresponsable. Además, las IES tienen responsabilidades sociales ligadas a la formación que imparten y los conocimientos que producen, así como responsabilidades sociales por su modo de administrar su personal, sus recursos, sus compras, su inserción en el medio social y el medioambiente. Los asuntos de extensión son pues sólo una pequeña parte de la RSU, y sólo se gestionan en forma socialmente responsable si se articulan estrechamente con la formación y la investigación.

Finalmente, URSULA rehúsa la confusión entre responsabilidad social universitaria y responsabilidad social empresarial, porque los impactos de las IES hacia la sociedad y el medioambiente son distintos a los de las empresas, así como sus responsabilidades ante la sociedad del conocimiento y sus capacidades de incidencia e innovación en su ámbito de intervención. Por lo cual, aparte de los criterios socialmente responsables de buen gobierno y gestión organizacional (gestión del personal, ética y transparencia, equidad e inclusión, compras responsables, gestión ambiental, etc.) que son semejantes puesto que valen para cualquier organización, todos los demás ámbitos e instrumentos de gestión de las funciones sustantivas académicas, cognitivas y participativas de las IES deben ser definidos en forma genuina, considerando el carácter específico de la problemática de la educación superior. De ninguna manera el estudiantado puede ser

tratado como “clientes” de una IES que sería “prestadora de servicios” a través de recursos humanos docentes y cognitivos que serían los “productos” consumidos por los clientes. Fingir que la educación es una industria, es un engaño economicista que conduce a una mala gestión del sector y a una definición irresponsable de la calidad que le corresponde.

Presentación del Modelo RSU URSULA: Gestión socialmente responsable de los impactos organizacionales

Luego de tres años de discusiones académicas y dos investigaciones continentales de autodiagnóstico institucional comparado, que permitieron validar la relevancia de los indicadores propuestos para la planeación estratégica y la mejora continua de la RSU⁵⁵, se publicó al final de 2019 el Manual RSU “El Modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores”, que brinda un itinerario para implementar y profundizar la RSU en una IES desde la gestión integral de la administración central, la formación, la investigación y la participación social.

La idea central del modelo es que la característica actual de la sociedad del conocimiento en crecimiento interactivo constante, en el contexto de insostenibilidad creciente de la habitabilidad planetaria que plantea urgentes respuestas de adaptabilidad e innovación a la humanidad entera, **redefinen la educación superior y el rol social de las ciencias en términos heurísticos de solución de problemas más que de mera transmisión y reproducción** de saberes acumulados mediante instrucción del estudiantado. Si la exploración innovadora en el conocimiento disponible es el *modus operandi* educativo adecuado a la época, las IES deben gestionarse como organizaciones abiertas a sus entornos sociales, utilizando la formación profesional y la construcción de conocimientos nuevos para solucionar problemas complejos en comunidad, en vista a la consecución de los ODS. La pertinencia social de una gestión heurística del proceso institucional garantiza el renuevo constante de los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, conforme a la velocidad de cambio de la sociedad del conocimiento en la cual la obsolescencia de los saberes aumenta cada vez más rápidamente.

55 Resultados de las Investigaciones Continentales 2018 y 2019 en las cuales participaron 80 universidades de América Latina. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

Por lo tanto, la dinámica del aprendizaje basado en la solución de problemas sociales complejos exige pensar primero en **Alianzas** con actores externos para conseguir los escenarios, propósitos, y contenidos de los problemas que van a constituir la materia prima de la formación y la investigación formativa, sin olvidar que el mismo campus (luego las alianzas entre actores internos a la comunidad universitaria) ofrece de antemano muchos problemas sociales y ambientales por resolver, como por ejemplo ¿cómo construir juntos una **Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible?** lo que el Modelo URSULA presenta como la U3S⁵⁶. La tradicional instrucción disciplinaria de los conocimientos y competencias básicas que el estudiantado debe adquirir se ve enriquecida y complementada por dos procesos de aprendizaje e investigación: la asociación con actores externos para la consecución de los ODS y la asociación con actores internos para la consecución de una U3S.

Con base en dichas alianzas, los desafíos y problemas reclaman la invención de soluciones a través del ejercicio de las disciplinas, en procesos de diálogo interdisciplinario y trans-disciplinario (más allá de las disciplinas, en coordinación con socios externos no disciplinarios pero que tienen sus propios saberes y creatividad) mediante el diseño de proyectos de innovación. Las diversas Escuelas profesionales y Facultades están así convocadas para co-construir los proyectos en comunidades de aprendizaje mutuo, que van a ser los espacios de aprendizaje e investigación-acción privilegiados para finalmente renovar y rediseñar permanentemente los programas profesionales, con base en los nuevos desafíos encontrados. El itinerario heurístico socialmente responsable diseña la siguiente secuencia: Alianzas / Investigación / Proyección / Formación / Rediseño curricular.⁵⁷ (Ver Figura 11)

La transformación organizacional que la RSU exige tiene que ver con lograr una sinergia entre todos los diferentes actores internos de la comunidad universitaria, para pasar de una organización en “silos” en la cual cada dependencia cumple en forma estanca con sus propias metas sin conciencia de sus impactos, a una **gestión por procesos** en la cual cada dependencia entiende y facilita el propósito general de una IES social-

56 Vallaey, F. (2019), pp 53-57.

57 Vallaey, F. (2019), p.74.

mente responsable, en miras a los impactos generales de la IES. Para ello, la institución tiene que “aprender a aprender” constantemente y a cambiar para ser una fuente de innovación social a través de la formación, la investigación y la participación social. La capacitación del personal para la comprensión ética de los impactos que sus rutinas laborales generan es una dimensión fundamental, pero que tiene que relacionarse con nuevos hábitos de gestión y comunicación interna, a fin de que desemboque en una **mejora continua de la gestión socialmente responsable de los impactos institucionales**: maximización de los impactos positivos, mitigación y supresión de los impactos negativos. El Modelo URSULA propone, para cumplir con esta dinámica, un método de gestión del cambio basado en 5 pasos “H.A.C.E.R”⁵⁸: (Ver Figura 12)

Figura 11. El itinerario RSU



Fuente: Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA (2019)

58 Vallaey, F. (2019), p.98.

Figura 12. Cinco pasos del método HACER



Fuente: Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA (2019)

La dimensión del autodiagnóstico es central en la gestión socialmente responsable de los impactos organizacionales, porque los propios actores internos deben absolutamente tener una comprensión cabal de lo que su institución hace para saber cómo impacta en su medio, y luego cómo pueden orientar y mejorar dicho impacto. Pero, como lo hemos visto en el capítulo anterior, un diagnóstico RSU, como interroga los impactos sociales y ambientales de la IES, debe regirse por una filosofía de la coevaluación, dentro de la concepción de calidad como “pertinencia de los impactos

sociales”. Más allá de una evaluación clásica, invitando a pares evaluadores acreditados por una agencia especializada para aplicar una batería de estándares en la IES, la coevaluación depende también de un diálogo estructurado con las partes asociadas al quehacer de la institución, tanto internas (la comunidad universitaria) como externas (los actores aliados). Por esta razón, el diagnóstico RSU propuesto en el Modelo URSULA consta de tres partes articuladas que permiten reconocer hermenéuticamente lo que la Universidad hace, lo que su comunidad interna siente, y lo que la sociedad le demanda⁵⁹.

- ▶ La primera parte propone una serie de estándares de gestión socialmente responsable aplicable a cualquier IES (12 metas y 66 indicadores) para el inventario de evidencias de logro.
- ▶ La segunda parte propone una batería de encuestas estructuradas a los diversos actores internos (administrativos, estudiantes, docentes) con un total de 175 preguntas para recoger la opinión y percepción de las personas.⁶⁰
- ▶ La tercera parte se desarrolla a través de entrevistas a los diversos socios externos comprometidos en convenios de cooperación y proyectos con la IES, a fin de recoger sus opiniones y demandas hacia la IES. Como esta etapa de coevaluación depende enteramente del contexto y de los interlocutores como partes interesadas de la IES, el Modelo URSULA no presenta ninguna estructura predeterminada para llevarla a cabo. Cada IES es responsable de diseñarla, con base en los grupos de interés identificados, entre los cuales se puede destacar los siguientes actores: Proveedores de la IES, Vecindario del campus, Familiares del Personal, Egresados, Empleadores, Comunidades marginadas del territorio de incidencia, Colegios profesionales, Centros de investigación, Empresas, Empresas del sector social y ambiental (ONG, empresas con propósito), Organizaciones de la Sociedad Civil, Organismos internacionales de desarrollo, Universidades de referencia mundial y/o expertos internacionales, Universidades del mismo territorio de incidencia, Comunidades locales y Organizaciones socias de la IES (convenios), Estado.⁶¹

59 Vallaey, F. (2019), p.109

60 Vallaey, F. (2019), pp 128-142.

61 Vallaey, F. (2019), p.110

Para el propósito del presente documento, y con el afán de brindar recomendaciones para las políticas públicas de RSU y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina, vamos a presentar las 12 metas socialmente responsables del Modelo URSULA, porque constituyen una herramienta consolidada de objetivos e indicadores de gestión de la RSU para las IES del continente.

Figura 13. Las 3 partes del diagnóstico RSU



Fuente: Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA (2019)

12 Metas RSU y 66 indicadores como estándares de calidad socialmente responsable de la educación superior

Desde el punto de vista interno de la comunidad universitaria, que asume el compromiso de un cambio organizacional para responder a las urgencias y desafíos del desarrollo sostenible, la Responsabilidad Social

Universitaria es la política de gestión integral y transversal de una Universidad que no sólo quiere formar parte de la solución, sino que se sabe parte del problema social, y que decide criticar y cambiar sus rutinas administrativas, formativas, investigativas y de participación social, midiendo y mejorando continuamente sus impactos sociales y ambientales, a fin de contribuir activamente en su territorio de desempeño al logro de una sociedad más justa y sostenible.

En consideración de los impactos de la universidad hacia su comunidad interna y el medio ambiente, hacia sus estudiantes, hacia el conocimiento y hacia la sociedad, se considera que cada institución debe responsabilizarse por un desempeño socialmente responsable en sus 4 ámbitos de acción:⁶²

- (1) Gestión organizacional
- (2) Formación
- (3) Cognición
- (4) Participación social

Cada uno de estos ámbitos de acción se expresa en el logro de tres metas de desempeño socialmente responsable. De ese modo, son 12 las metas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), cada una determinada con un número de indicadores de logro, por un total de 66 indicadores. El instrumento sirve para la primera parte del autodiagnóstico institucional, a fin de determinar lo que la IES hace en materia de RSU, pero más allá diseña un modelo de gestión integral de la RSU. Estas 12 metas permiten sintetizar los esfuerzos para promover una gestión transversal de la RSU en las universidades, ya que son una selección de medidas deseables de gestión socialmente responsable de la Universidad, escogidas con base en la teoría y la práctica de la RSU en América Latina.

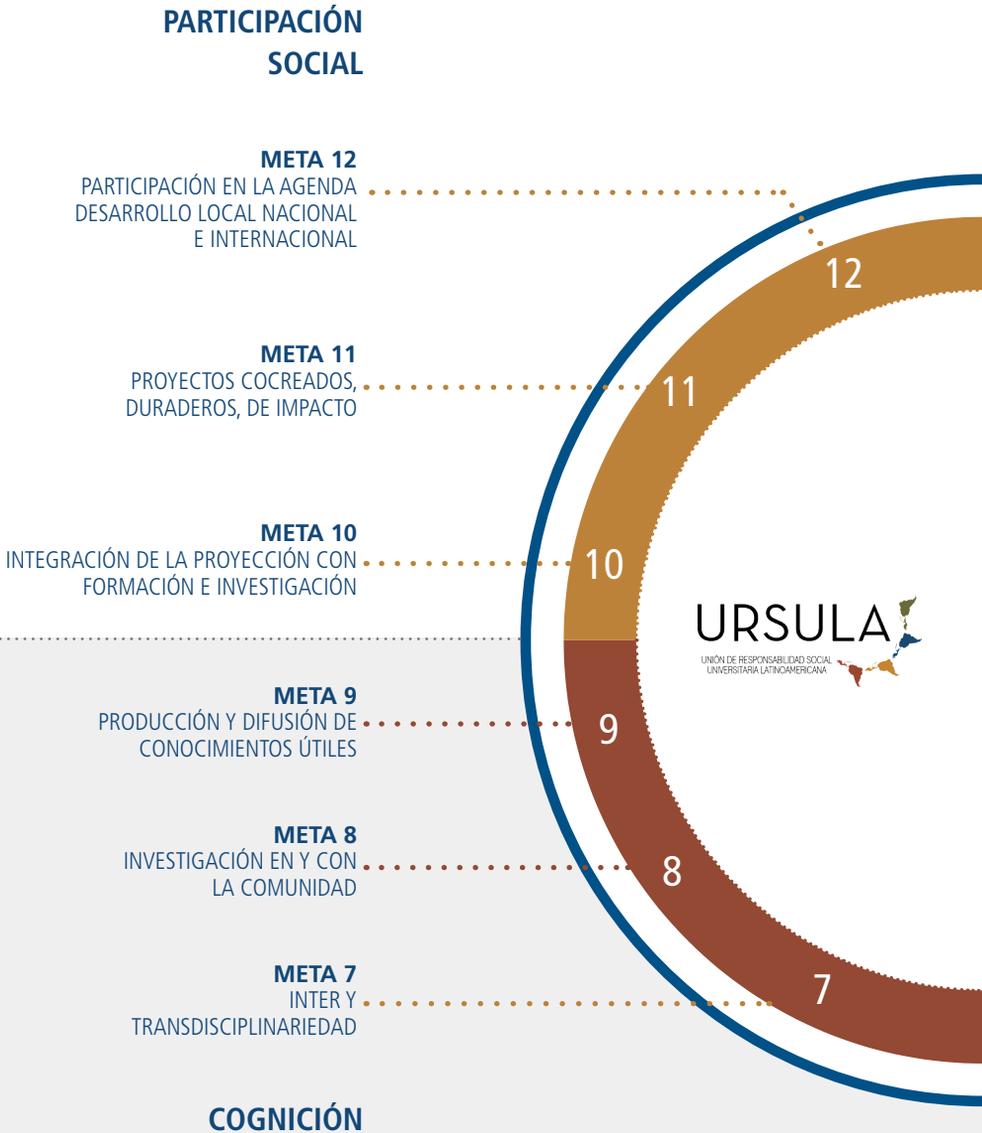
Las metas e indicadores fueron escogidos por su capacidad de transformar realmente el modo de trabajar de las IES, asegurar un firme compromiso con sus responsabilidades sociales ante los impactos que generan en la sociedad y el medioambiente, salir de la zona de confort del “*business as usual*”. Se trata en suma de una serie de “*indic’actores*” que pro-

62 Vallaey, F., de la Cruz, C., y Sasía, P.M. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*, BID. México: McGraw Hill.

mueven el aprendizaje y cambio organizacional hacia la RSU, escapando así de la cualificación de calidad que no tiene necesariamente una incidencia positiva en la IES⁶³. Si las IES del continente lograran satisfacer estas metas, podríamos con certeza incluir a la educación superior entre los agentes más eficaces del desarrollo sostenible y garantizar una formación integral de profesionales ciudadanos conscientes de los desafíos planetarios y locales que los ODS piden relevar, así como tener la seguridad de que el diseño y la gestión organizacional permiten diagnosticar cabalmente los impactos negativos de la institución, enfrentar y reducirlos, en todos los ámbitos administrativos y académico.

63 En los indicadores tradicionales de gestión de la calidad en la educación superior, la satisfacción de gran parte de ellos no significa necesariamente mejora y excelencia para la IES. Por ejemplo, indicadores como “porcentaje de docentes a tiempo completo con título de Doctor” o “cantidad de docentes con pasaporte extranjero”, no aseguran ni un buen nivel de enseñanza, ni una internacionalización relevante de la institución.

Figura 14. Las 12 metas socialmente responsables de la educación superior.



GESTIÓN ORGANIZACIONAL

META 1
BUEN CLIMA LABORAL
Y EQUIDAD

META 2
CAMPUS SOSTENIBLE

META 3
ÉTICA, TRANSPARENCIA
E INCLUSIÓN

META 4
APRENDIZAJE BASADO
EN DESAFÍOS SOCIALES

META 5
INCLUSIÓN CURRICULAR DE LOS
OBJETIVOS DE DESARROLLO
SOSTENIBLE (ODS)

META 6
MALLAS DISEÑADAS CON
ACTORES EXTERNOS

FORMACIÓN



RESPONSABILIDAD
SOCIAL
UNIVERSITARIA

Tres precisiones conceptuales:

- La denominación “Aprendizaje basado en desafíos sociales” abarca a todas las metodologías de enseñanza que, perteneciendo al conjunto genérico del Aprendizaje Basado en Problemas, diseñan el problema a resolver no en forma artificial sino con base en problemáticas sociales o ambientales reales, que el amplio espectro temático de los ODS puede circunscribir. La determinación del problema social real da lugar a las iniciativas estudiantiles para ayudar en su solución (hackatón, proyecto, servicio, investigación-acción...) y son estas iniciativas que forman al estudiantado mientras actúan para la solución del problema, consiguiendo así el triple fin de un logro educativo, un logro investigativo (cognitivo) y un logro social.
- La “inter-disciplinariedad” es el diálogo entre las disciplinas científicas para abordar en forma articulada un problema complejo que una mera sucesión de intervenciones disciplinares separadas (multi-disciplinariedad) no permitiría resolver, por lo que se trata de un proceso innovador por definición, que crea nuevos conocimientos entre las disciplinas. La “trans-disciplinariedad” es un diálogo que hace salir de las disciplinas científicas, involucrando en el abordaje y solución del problema otros actores no especialistas con sus propios saberes que pueden resultar claves para la solución buscada. También es innovadora al crear un diálogo de saberes entre científicos y no científicos. La trans-disciplinariedad permite practicar la actividad científica en sociedad.
- “Proyectos cocreados” se refiere a proyectos sociales con actores externos que son partícipes desde el inicio en todas las etapas de diseño y realización del proyecto, en pie de igualdad con los actores académicos internos. En desarrollo comunitario, es sabido que sólo los proyectos llevados por la misma comunidad (auto-desarrollo) son eficaces, eficientes y duraderos. Esta Meta permite evitar el asistencialismo y paternalismo en las iniciativas solidarias de extensión universitaria, que constituyen problemas crónicos en América Latina. Va con la exigencia de trans-disciplinariedad.

El logro que se busca obtener en cada Meta del Modelo URSULA se define en el siguiente cuadro, para orientar la planeación estratégica y el monitoreo de los avances en RSU:

Tabla 2. Definiciones de las 12 metas RSU

| Ámbitos de acción RSU | 12 Metas socialmente responsables | Descripción del logro |
|------------------------------|--|---|
| 1. Gestión organizacional | 1. Buen clima laboral y equidad | Lograr una cultura laboral armónica para el desarrollo eficaz y eficiente de los fines educativos y cognitivos, con sinergia y creatividad entre los miembros de la comunidad universitaria para enfrentar y resolver los impactos negativos y problemas generados por la coexistencia institucional, así como equidad de género en los puestos directivos. |
| | 2. Campus sostenible | Lograr un campus ambientalmente responsable en todas sus dimensiones, gracias al monitoreo de la huella ecológica, la búsqueda de soluciones creativas para mejorarla y la capacitación del personal en temas de gestión ecológica de la institución. |
| | 3. Ética, transparencia e inclusión | Lograr un buen gobierno institucional para la toma de decisiones participativas y consensuadas, así como la inclusión de personal con habilidades especiales y una gestión ética y transparente de los recursos, propiciando una ejemplaridad gerencial para la formación integral y ética del estudiantado. |
| 2. Formación | 4. Aprendizaje basado en desafíos sociales | Lograr que parte de la formación profesional se brinde a través de metodologías basadas en la solución de problemas sociales reales, a fin de que el estudiantado aprenda su especialidad en situaciones de colaboración activa para el bienestar social y el desarrollo sostenible. |
| | 5. Inclusión curricular de los ODS | Lograr que los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 se integren a las enseñanzas obligatorias de todas las carreras, en los cursos idóneos, de modo transversal, para la formación integral ciudadana del estudiantado. |
| | 6. Mallas diseñadas con actores externos | Lograr que actores externos afectados por e interesados en el buen desempeño de los profesionales egresados de la IES, puedan participar en el rediseño regular de los programas curriculares, para asegurar la pertinencia social de la formación. |

| Ámbitos de acción RSU | 12 Metas socialmente responsables | Descripción del logro |
|-------------------------|---|--|
| 3. Cognición | 7. Inter y trans-disciplinariedad | Lograr que los académicos superen un enfoque estrictamente disciplinario para poder abordar los problemas sociales, que siempre son complejos, con pensamiento complejo, y sepan hacer dialogar todos los saberes académicos y no-académicos en la construcción cognitiva. |
| | 8. Investigación en y con la comunidad | Lograr introducir metodologías participativas trans-disciplinarias de investigación, involucrando actores externos en la construcción de conocimientos, para que la investigación sea socialmente pertinente. |
| | 9. Producción y difusión pública de conocimientos útiles | Lograr que los conocimientos útiles a la solución de problemas sociales sean difundidos hacia los públicos que los necesitan, utilizando los medios y canales adecuados a diversos tipos de públicos, para lograr impacto social de la investigación. |
| 4. Participación social | 10. Integración de la proyección social con la formación y la investigación | Lograr articular estrechamente las tres funciones sustantivas de formación, investigación y extensión, de tal modo que los proyectos sociales emprendidos tengan una triple utilidad y lograr pleno respaldo institucional. |
| | 11. Proyectos cocreados, duraderos y de impacto | Lograr que los proyectos sociales emprendidos con comunidades externas sean co-construidos, con base en convenios de cooperación duraderos, alcanzando impactos positivos significativos, evitando asistencialismo, paternalismo y dispersión. |
| | 12. Participación en agenda local, nacional e internacional | Lograr que la Universidad sea un actor clave de desarrollo territorial y un promotor de transformación social a nivel local, nacional e internacional, gracias a sus alianzas estratégicas |

Fuente: elaboración propia con base en Manual de Responsabilidad Social Universitaria: el Modelo URSULA (2019)

A continuación, presentamos los 66 indicadores asociados a las 12 metas. En el desarrollo del autodiagnóstico RSU con base en el instrumento propuesto, los responsables de la evaluación tienen 5 niveles de logro para calificar los avances de la institución para cada indicador. Dichos niveles (de 1 a 5) permiten medir la existencia y el grado de desarrollo y consolidación de una política institucional interna concerniente a la meta y/o el indicador, es decir que lo que se evalúa es la solidez y durabilidad de la

acción institucional ante el tema. El resultado de la evaluación de la meta depende del promedio de calificación de cada uno de sus indicadores. Los 2 mejores niveles de calificación deben dar lugar a la exposición de evidencias, puesto que afirman la existencia de una política institucional referente al indicador. Esto permitió durante las dos investigaciones continentales de URSULA en 2018 y 2019 recopilar las buenas prácticas de gestión RSU entre las 80 universidades participantes.

Figura 15. 5 niveles de logro de la gestión RSU

| N° de nivel | Nivel | Significado |
|-------------|--|---|
| 1 | No lo hemos contemplado | No se registra trabajo de la IES en el tema. |
| 2 | Se han desarrollado iniciativas aisladas | Se conocen iniciativas aisladas no institucionalizadas provenientes de miembros de la comunidad de la IES. |
| 3 | Existen esfuerzos sostenibles para lograrlo | La IES le da importancia al tema y lo promueve caso por caso. Existen iniciativas visibles al respecto, sea a nivel central o a nivel de Facultades-Divisiones-Estamentos. |
| 4 | La IES ha institucionalizado el tema como política y cuenta con algunos resultados | La IES promueve oficialmente el tema, a partir de políticas escritas, planes estratégicos y recursos regulares (demostrables como evidencias institucionales), pero aún no hay resultados sostenibles, ni están sistematizados. |
| 5 | Nuestra política transversal tiene impactos y resultados sistematizados | Las políticas de la IES ya han dado resultados sostenibles y sistematizados, que pueden ser mostrados como ejemplares para otras IES (evidencias). |

Fuente: Manual de Responsabilidad Social Universitaria: el Modelo URSULA (2019)

Los 66 indicadores del Modelo URSULA fueron aplicados por 80 universidades de 10 países latinoamericanos en el transcurso de dos investigaciones continentales (2018 y 2019) durante las cuales las IES voluntariamente se auto-diagnosticaron con la herramienta. Los resultados fueron presentados con garantía de anonimato para la IES bajo la forma de un promedio continental ante el cual cada institución participante pudo comparar sus resultados⁶⁴. Los indicadores con mejores puntajes fueron

64 Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

aquéllos para los cuales existe más costumbre de gestión atenta por parte de las IES: gestión del clima laboral y de la ética, mientras que las metas más disruptivas frente al modo de operar dominante tuvieron menor puntaje: Campus sostenible, Aprendizaje basado en proyectos sociales, Proyectos cocreados con la comunidad. La Meta 5 (Inclusión curricular de los ODS) fue la que recibió menos puntaje ambos años, lo que demuestra que le es difícil a la universidad incluir en sus programas rápidamente temas de la agenda de desarrollo mundial.

Las universidades participantes tuvieron una buena opinión de la herramienta, declarando que ayuda mucho a (1) entender mejor la RSU; (2) es inspiradora para ordenar la planeación estratégica en clave de RSU y hacer relevamiento de información institucional; (3) permite convencer a las autoridades para tomar decisiones a favor de la RSU. La práctica de un autodiagnóstico RSU ayuda a reconocer las iniciativas socialmente responsables en la institución, darles valor y visibilidad, por lo que las 20 universidades que participaron los dos años consecutivos en la Investigación continental mejoraron todas en sus puntajes para todas las metas, lo que tiende a demostrar que la cultura del reporte RSU permite promover efectivamente la RSU.

Tabla 3. Indicadores de las 12 metas

| Gestión organizacional | Descripción del logro |
|---|--|
| META 1 Buen clima laboral y equidad | 1.1 Se trabaja en la medición y mejora continua del clima laboral |
| | 1.2 Se desarrollan procesos de participación del personal en la definición de metas e indicadores de desempeño, círculos de diálogo y calidad |
| | 1.3 Se desarrollan procesos de contratación responsable, inclusiva y libre de discriminación |
| | 1.4 Se brinda a los trabajadores oportunidades de desarrollo profesional y personal, así como servicios de bienestar (salud, artes, deportes, etc.) |
| | 1.5 Se respetan los derechos laborales y el balance trabajo - familia |
| | 1.6 Se promueve el voluntariado entre el personal administrativo y docente |
| | 1.7 Se generan procesos de integración de las diversidades en la comunidad universitaria, equidad de género y no discriminación en puestos directivos |
| META 2 Campus sostenible | 2.1 Se cuenta con un Sistema de Gestión Ambiental Integral (transporte, infraestructura, accesibilidad, riesgos, agua, energía, compras, alimentación, desechos) |
| | 2.2 Se mide regularmente la huella ecológica y/o de carbono de la universidad |
| | 2.3 Existe una política de compras socialmente responsable que vigila el cuidado ambiental en la cadena de proveedores |
| | 2.4 Se desarrolla procesos de capacitación de toda la comunidad universitaria en temas ambientales |
| | 2.5 Se promueve el voluntariado ambiental en el campus |
| META 3 Ética, transparencia e inclusión | 3.1 Existen códigos y políticas referentes a la ética, transparencia y lucha contra la corrupción |
| | 3.2 Se desarrollan procesos de compras éticas y sin perjuicio de los derechos humanos en la cadena de proveedores |
| | 3.3 Se cuenta con una Defensoría universitaria y canales para un tratamiento ágil de quejas y denuncias |
| | 3.4 Se fomenta la participación democrática en la vida institucional (administrativos, docentes y estudiantes) |
| | 3.5 Se cuenta con una política de admisión y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad |
| | 3.6 Se tienen procesos para vigilar que la Comunicación y el Marketing institucional sean socialmente responsables |

| Formación | Indicadores |
|--|--|
| <p>META 4</p> <p>Aprendizaje basado en desafíos sociales</p> | 4.1 En cada carrera, diversos cursos se dictan bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales |
| | 4.2 Se capacitan los docentes en el método de enseñanza- aprendizaje basado en la solución de problemas sociales |
| | 4.3 Se cuenta con un inventario de los proyectos sociales vinculados con cada carrera |
| | 4.4 Se cuenta con Convenios firmados con comunidades y socios externos para el desarrollo de proyectos sociales |
| | 4.5 Se genera articulación inter- facultades para un abordaje inter y transdisciplinario de los problemas sociales |
| | 4.6 Existen fondos concursables, incentivos docentes y apoyo a las iniciativas estudiantiles para el desarrollo de proyectos sociales |
| | 4.7 La logística administrativa ha sido adaptada para facilitar y dar soporte al Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales |
| <p>META 5</p> <p>Inclusión Curricular de los 17 ODS</p> | 5.1 Se ha incluido en forma transversal los ODS en la malla curricular de cada carrera |
| | 5.2 Se capacita a los docentes en la vinculación de sus especialidades con agendas públicas de desarrollo local y nacional |
| | 5.3 Se desarrolla sinergia entre temáticas ODS y proyectos Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales de cada carrera |
| | 5.4 Se genera espacios de reflexión participativa regular sobre impactos positivos y negativos en relación con los ODS |
| | 5.5 Se ha analizado las correspondencias temáticas entre ODS y cada carrera |
| | 5.6 Los estudiantes de cada carrera conocen los principales convenios y tratados internacionales vinculados a los ODS |
| <p>META 6</p> <p>Mallas diseñadas con actores externos</p> | 6.1 La actualización de la malla curricular de cada carrera se hace en función de reuniones regulares con actores externos y foros académicos abiertos |
| | 6.2 Se contemplan criterios de diversidad en la selección de los interlocutores externos |
| | 6.3 Cada carrera cuenta con un inventario de los actores externos afines y pertinentes como interlocutores para el rediseño regular de la malla curricular |
| | 6.4 Se realiza seguimiento, comunicación e inclusión de los egresados en la vida universitaria |

| Cognición | Indicadores |
|--|---|
| META 7 Inter y Transdisciplinariedad | 7.1 Existe una política transversal de promoción de inter y transdisciplinariedad |
| | 7.2 Se promueven líneas de investigaciones en ODS |
| | 7.3 Se han constituido equipos interdisciplinarios de investigación |
| | 7.4 Los docentes e investigadores se capacitan en investigación inter y transdisciplinaria |
| | 7.5 Se generan espacios de diálogo entre investigadores y decisores políticos |
| META 8 Investigación en y con la comunidad | 8.1 Se han desarrollado investigaciones en y con la comunidad |
| | 8.2 Existen procesos de capacitación a los docentes en investigación participativa en comunidad |
| | 8.3 Se cuenta con convenios de cooperación con comunidades vulnerables para investigación en su problemática social |
| | 8.4 La universidad ayuda a comunidades vulnerables a producir sus propios conocimientos para su desarrollo |
| META 9 Producción y difusión de conocimientos útiles | 8.5 Se tienen procesos que aseguran que ciertos temas de investigación son definidos en consenso con los grupos externos involucrados |
| | 9.1 Se desarrollan canales y métodos de divulgación científica hacia públicos no académicos |
| | 9.2 Se promueve la innovación y transferencia tecnológica hacia comunidades vulnerables |
| | 9.3 Se articula investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) para el emprendimiento con propósito social y ambiental |
| | 9.4 Se mide el impacto social de los conocimientos producidos por la universidad |
| | 9.5 Se desarrollan procesos de presencia en los medios de comunicación masivos y redes sociales en temas afines a la RSU |
| 9.6 Se definen prioridades territoriales de desarrollo para la política de investigación de la Universidad | |

| Participación Social | Indicadores |
|--|---|
| <p>META 10</p> <p>Integración de la proyección Social con la formación e investigación</p> | <p>10.1 Se desarrollan procesos de articulación entre formación profesional, investigación y extensión social solidaria</p> <hr/> <p>10.2 Se articula el servicio social y voluntariado estudiantil con la formación profesional, investigación y extensión social solidaria</p> <hr/> <p>10.3 Existen mecanismos para que los proyectos sociales y las investigaciones en comunidad contribuyan en la mejora de los contenidos de la formación profesional</p> <hr/> <p>10.4 Las altas autoridades de la universidad trabajan en equipo para potenciar el rol social de la universidad</p> |
| <p>META 11</p> <p>Proyectos cocreados, duraderos y de impacto</p> | <p>11.1 Se desarrollan procesos cocreados con comunidades vulnerables y que tienen un impacto social duradero para el desarrollo sostenible</p> <hr/> <p>11.2 Se tienen mecanismos de prevención de asistencialismo y paternalismo en la proyección social</p> <hr/> <p>11.3 Se cuenta con convenios de cooperación a largo plazo con comunidades vulnerables a fin de focalizar la acción social</p> <hr/> <p>11.4 Se cuenta con mecanismos de promoción del emprendimiento para la sostenibilidad financiera de los proyectos sociales</p> <hr/> <p>11.5 Se evalúa el impacto y sistematiza los proyectos sociales para la mejora continua y el escalamiento</p> <hr/> <p>11.6 Se alienta la participación de contrapartes locales en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos sociales</p> |
| <p>META 12</p> <p>Producción y difusión de conocimientos útiles</p> | <p>12.1 Se cuenta con convenios de cooperación con actores públicos locales y privados para la agenda ODS</p> <hr/> <p>12.2 Se genera procesos de participación e incidencia en la agenda ODS a nivel local, nacional e internacional</p> <hr/> <p>12.3 La universidad participa en redes académicas y no académicas para los ODS</p> <hr/> <p>12.4 La universidad tiene incidencia en la discusión y el diseño de políticas públicas de desarrollo</p> <hr/> <p>12.5 La universidad tiene incidencia en la discusión y el diseño de políticas privadas de desarrollo</p> |

Hacia un sistema de gestión de la RSU que redefina la calidad de la educación superior

Las 12 metas presentadas no sólo permiten un autodiagnóstico e inventario RSU por parte de la IES, sino que constituyen el primer intento de constitución de un **sistema integral de gestión RSU en América Latina, que puede inspirar los marcos legales de la educación superior y los sistemas de aseguramiento de la calidad de las IES en el continente**. Al ofrecer objetivos y descripciones de temáticas y procesos de RSU, el Modelo URSULA brinda una batería de indicadores que ratifican la factibilidad de una redefinición de las exigencias de excelencia pedidas a las IES por parte de los Estados y las Agencias de acreditación en términos de pertinencia social de los impactos generados por la educación superior.

En ese sentido, el presente documento propone la **redefinición de la filosofía que inspira a los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en torno al Modelo URSULA de RSU** aquí presentado. En el dramático momento en que se encuentra la humanidad en general, y el continente en particular, debido a las crisis globales sanitarias, sociales, económicas y ambientales, es imprescindible que la educación superior desarrolle plenamente sus capacidades humanas y cognitivas como agente proactivo de desarrollo local, nacional e internacional, considerando los millones de estudiantes que forma en el continente, los miles de docentes-investigadores que emplea, la inserción capilar de sus instalaciones en los territorios de cada país, y sobre todo considerando la pertinencia de los métodos de aprendizaje basado en problemas sociales y de investigación-acción en comunidad. **No se trata de desviar las IES de su propósito principal sino al contrario de permitirles cumplir mejor con su propósito substancial de formación e investigación aportando además a sus territorios de desempeño, a su sociedad.**

La articulación real entre calidad educativa y pertinencia social de la educación es una necesidad de coherencia, eficacia y eficiencia, tanto para los entes rectores gubernamentales como para las agencias especializadas en evaluación y aseguramiento de la calidad educativa. Por ejemplo, la Ley de Educación Superior chilena (Ley N° 21.091, promulgada en 2018), primer país en conceptualizar la RSU a inicios del siglo, estipula que el sistema de educación superior “promoverá que las instituciones de

educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Para ello, el Sistema, en particular a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, fomentará la vinculación de sus integrantes con las necesidades de la sociedad” (Ley 21.091, p. 2). Formulaciones de este tenor podemos encontrar en casi todos los marcos legales relativos a la educación superior en América Latina. Pero muchas veces lo declarado en la ley no se cumple en la realidad porque los sistemas de aseguramiento de la calidad no disponen de las herramientas evaluativas para analizar y mejorar el rol social de las IES. La contribución al desarrollo social debe pasar de lo dicho a los hechos, y sólo se puede garantizar (no sólo sugerir, alentar) si se vuelve uno de los mecanismos normales de la evaluación y acreditación de programas tanto como de instituciones.

Por lo tanto, el Modelo RSU URSULA cubre una necesidad conceptual que permite operacionalizar las máximas exigencias del Estado en cuanto al rol social de la educación superior. Así se espera poder lograr varios propósitos útiles:

- Asegurar una gestión socialmente responsable de la calidad manejada por las Agencias de evaluación y acreditación de cada país, con impactos sociales positivos de su quehacer, reequilibrando en sus instrumentos y estándares las tres demandas hechas a la educación de responder por la excelencia cognitivo-científica, la utilidad económica y las necesidades sociales y ambientales, reintroduciendo fines universalmente deseables en los propósitos de las evaluaciones, abandonando la tendencia reduccionista inducida por los rankings internacionales y resolviendo así las críticas de la academia hacia la burocracia poco útil que significa un proceso de acreditación.
- Incluir realmente a las IES entre los agentes proactivos del desarrollo nacional, capaces de operacionalizar las políticas públicas referidas al cumplimiento de las metas de los ODS y las resoluciones estatales del Acuerdo de París sobre el cambio climático, sirviendo así, como entes articuladores de los planes nacionales en las localidades donde las IES se desempeñan.
- Dinamizar la innovación social articulada con la formación de los jóvenes profesionales y el ejercicio de las ciencias y tecnologías, fo-

mentando ecosistemas organizacionales de promoción del desarrollo justo y sostenible con la participación de muchos actores institucionales, lo que es una absoluta necesidad para poder enfrentar y controlar los impactos sociales y ambientales negativos que provoca el mal desarrollo actual.

A continuación, presentamos la investigación realizada en 10 países latinoamericanos sobre el estado del arte de la RSU en los marcos orientadores de la educación superior y los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad de las IES, con base en un estudio cualitativo comparativo de los principales textos normativos nacionales con las metas del Modelo RSU URSULA.

Referencias

Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable (SGE) 21. Forética. Disponible en: <http://foretica.org/sge21/>

URSULA Investigación Continental URSULA 2018 y 2019, autoevaluación de 80 universidades latinoamericanas. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

Vallaey, F., de la Cruz, C., y Sasia, P.M. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*, BID. México: McGraw Hill.

Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

Vallaey, F. (2019). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Disponible en: <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf>

5

Estado del arte de la RSU en 10 países latinoamericanos

Propósito, metodología y alcance de la investigación

La consolidación de un instrumento de análisis RSU medible, consensado y validado por 80 universidades latinoamericanas, durante las precedentes investigaciones continentales realizadas por URSULA⁶⁵ en 2018 y 2019, brinda ahora la posibilidad de examinar las políticas públicas latinoamericanas de educación superior y sus respectivos sistemas de aseguramiento de la calidad de las IES, a fin de determinar en qué medida toman en cuenta las exigencias de la RSU en (1) los textos legales que regulan la educación; (2) los procesos de evaluación, licenciamiento y acreditación de la calidad de las IES; (3) los demás incentivos públicos que orientan la educación superior a través del estímulo a la investigación científica y la innovación y/o planes nacionales de desarrollo sostenible.

Al ser la RSU una exigencia ética que concierne a los impactos de la educación superior en la sociedad, es fundamental no contentarse con el análisis de lo que cada IES hace desde su respectiva política interna (sus iniciativas y buen gobierno), sino abordar también el análisis de **los impactos que tienen las respectivas políticas públicas y sus sistemas de aseguramiento y mejoramiento de la calidad de la educación superior, que determinan el rol social de todo el sistema**. La necesaria transición ecológica hacia un modelo de desarrollo sostenible de la humanidad exige la transformación de la educación superior, lo que no se puede realizar sin la participación activa de los reguladores que orientan y fiscalizan el quehacer universitario. Por lo tanto, las investigaciones sobre las “buenas prácticas” de las IES en materia de RSU no son suficientes, de-

65 Disponible en: https://76f.880.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/Informe-Final_Investigacion-Continental-RSU_URSULA-2018.pdf y <https://secureservercdn.net/50.62.195.83/76f.880.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/informe-final-investigacion-continental-rsu-ursula-2019.pdf>

bemos enfrentar el reto de interrogar críticamente las políticas públicas, brindando una información útil a la toma de decisión racional.

La presente investigación examina los marcos reguladores, acreditadores y orientadores de la educación superior en 10 países latinoamericanos a la luz de las 12 metas de RSU del Modelo URSULA: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y República Dominicana. La selección de los países consideró la presencia de los 3 Estados latinoamericanos pertenecientes al G-20 y de países centroamericanos y suramericanos con diversidad de acercamiento a la problemática de la regulación de la educación superior y distintos sistemas de aseguramiento de la calidad. Se trató de responder a la pregunta: **¿En qué medida las políticas públicas y prácticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior de cada país reconocen, promueven y garantizan las exigencias de la RSU definidas en las 12 metas del Modelo URSULA?**

El resultado de esta investigación cualitativa, basada en el análisis hermenéutico de los diversos textos normativos y promotores, permite establecer una imagen general del estado del arte de la RSU en América Latina, gracias a un instrumento de evaluación estandarizado (las 12 metas y sus 66 indicadores del Modelo URSULA) que cubre todos los ámbitos de regulación y orientación de desempeño de las IES: Gestión organizacional, Formación, Cognición y Participación social. De este modo, se obtiene un valioso conocimiento de los avances, las carencias, los desafíos y las oportunidades para la construcción de una política pública de RSU en los diferentes países estudiados, así como la creación de un movimiento internacional a favor de un rol social innovador de la educación superior latinoamericana en relación con la Agenda 2030.

La investigación fue llevada a cabo por un equipo de 21 investigadores voluntarios convocados por URSULA, que analizaron de mayo a agosto 2020 en sus respectivos países los marcos normativos, criterios de evaluación y acreditación de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, así como diversos textos promotores de políticas de ciencia, investigación e innovación, y/o planes nacionales de desarrollo sostenible que tengan efecto inductor en la conducción de las IES. Comparándolos con las 12 metas RSU del Modelo URSULA y sus 66 indicadores, se pudo destacar en cada país los puntos de coincidencia, los temas

aún desconocidos o ignorados por los decisores públicos y agencias de evaluación, las oportunidades de mejora desde la misma base legal y los frenos al desarrollo de la RSU desde la normativa y la preconcepción que ésta induce en los actores.

Para cada país analizado, se desarrollaron tres apartados:

1. Un panorama del marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES, que explique las genuinas características que orientan el quehacer de la educación superior en el país, indicando los textos normativos para ser analizados en el segundo apartado.
2. Un análisis de la presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior del país, con base en los 4 ámbitos de Gestión organizacional, Formación, Cognición y Participación social, las 12 metas y los 66 indicadores.
3. Una propuesta de recomendaciones para la promoción de la RSU en el país, en vista a los resultados conseguidos en el segundo apartado.

El carácter novedoso de la presente investigación cualitativa reside en el hecho de que todos los marcos normativos y de procesos de evaluación de la calidad de los distintos países fueron analizados con el mismo instrumento, permitiendo así destacar las constancias y reiteraciones en las fortalezas y carencias de los diversos sistemas de educación superior. De este modo, el estado del arte de la RSU en América Latina construido aquí brinda una información valiosa para establecer políticas internacionales de RSU, intercambiar las buenas prácticas de cada país, consensuar sobre las palancas de cambio que se tienen que activar conjuntamente, a fin de armonizar los esfuerzos de mejora de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en y entre cada país del continente. Así, la presente investigación hace eco a la Declaración de la CRES 2018 y ofrece a los actores de la educación superior latinoamericana, en especial a los especialistas en gestión de la calidad y la acreditación, una línea de base para introducir los estándares y criterios de responsabilidad social en la gestión de las IES del continente.

Toda la dificultad hermenéutica de la investigación fue, muchas veces, de decidir si el texto de ley o el reglamento “cumplía” o no con el sentido de lo que la meta RSU del Modelo URSULA busca promover. Siendo una concepción novedosa de gestión de la educación superior, la RSU no está

en general nominalmente presente en las diferentes normativas, salvo en Perú por haber sido explícitamente introducida en 2014 en la Ley universitaria (Ley n°30220 art. 124) con la precisa definición de gestión de impactos. Esto no significa que los conceptos referentes a la RSU no estén presentes en los reglamentos, como es el caso por ejemplo de Chile, país que vio nacer el movimiento de la RSU entre los universitarios a inicios de siglo (Red Universidad Construye País) y que tiene integrado en su normativa varias dimensiones de las 12 metas del Modelo URSULA. Al no ser una concepción precisamente definida, los diversos temas de la “agenda RSU” no aparecen sistematizados y articulados, sino que se encuentran en forma dispersa en cada sistema legal y de evaluación, y en general referidos a otras perspectivas. Por ejemplo, los temas de buen gobierno universitario como son la ética, la transparencia, la equidad de género o la inclusión, se ven referidos a otras normativas laborales generales, y no están relacionados específicamente con la formación ciudadana del estudiantado a través de la buena gestión del campus, como sí lo hace el Modelo URSULA. Sucede lo mismo con la consecución de los ODS que, en general, está siendo monitoreada desde una dependencia pública ajena al sector educativo, por lo que la voluntad estatal está presente pero no la articulación con la formación profesional universitaria.

El gran interés de la presente investigación, desde luego, es de permitir reenfocar bajo una nueva perspectiva unificadora temas dispersos y fácilmente diluidos entre muchos reglamentos, dependencias, actores e intereses. Al crear sinergia entre la gestión del campus, la formación profesional, la investigación, la vinculación universitaria con el medio y los ODS, la RSU redefine la posición y el propósito de los actores, y hace considerar los subsistemas del sector de la educación superior bajo una nueva luz gracias a la cual las fortalezas, debilidades, carencias y oportunidades aparecen claramente, quedando invisibles sin el concepto. De ahí la inmensa ventaja de tener a disposición un Modelo integral de RSU, que abarque a todos los ámbitos y haga operacional con indicadores de logro las metas de gestión socialmente responsable.

En relación con esto, la investigación se enfrentó al temible enemigo de la confusión entre la RSU y la Extensión, es decir al **problema de la reducción del rol social de la educación superior a una función marginal de “vinculación” o “proyección social”** alejada y discrimi-

nada frente a los dos pilares principales de la Formación e Investigación, lo que tergiversa crónicamente el sentido de las 12 metas del Modelo RSU. Cuando el Estado o el par evaluador entienden la RSU⁶⁶ como Extensión, se vacía siempre el sentido del propósito del Modelo. Por culpa de la concepción de la “tercera misión” de Extensión como órgano exclusivo dedicado al rol social de la universidad, la responsabilidad social pierde su carácter transversal e integral, lo que provoca las patologías siguientes:

- el ámbito de la gestión organizacional ya no se ve relacionado con la formación ética estudiantil ni con el desarrollo sostenible y la lucha contra las discriminaciones;
- la formación profesional no contempla la participación social como un aspecto necesario y central del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- la investigación no percibe la comunidad como sujeto de cognición sino sólo como objeto de estudio;
- y la misma participación social no se articula con los otros 3 ámbitos, abandonando las iniciativas solidarias al riesgo permanente de caer en la trampa del paternalismo asistencialista de coyuntura.

Esto tiene como consecuencia que los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior apenas contemplan y fiscalizan los asuntos de Extensión, por ser actividades extracurriculares y sin relación con la práctica investigativa, y no exigen responsabilidad social en los procesos de gestión, formación profesional e investigación, porque se supone que son asuntos de Extensión. El círculo es vicioso.

La presente investigación, desde luego, confirma fehacientemente la Declaración de la CRES 2018 (p 17): el paradigma de la Extensión como “tercera misión” distinta de las dos primeras (Formación e Investigación) tiene que ser rápidamente superado si queremos que la educación superior sea seriamente un actor clave del desarrollo sostenible en América Latina, porque la Extensión funciona hoy como pretexto y excusa que genera iniciativas puntuales y desarticuladas de servicio solidario, como

66 Es el mismo problema que la confusión sistemática, en el ámbito empresarial, entre la Responsabilidad Social Empresarial (o Corporativa) y la acción filantrópica, la primera siendo una gestión ética del *core business* en todos sus impactos sociales a lo largo de la cadena de valor, la segunda siendo una actividad totalmente desconectada del *core business*, que descuida los impactos negativos del negocio, escondiendo este hecho detrás de obras caritativas. Es curioso que tantos académicos sepan denunciar el “*greenwashing*” empresarial y no observan el “*fairwashing*” de la Extensión solidaria universitaria, cuyos proyectos sociales puntuales no influyen en el “*core*” universitario de la Gestión, la Formación y la Investigación.

para fingir cumplir en forma extra-curricular con las declaraciones misionales de los poderes públicos y las IES, sin cambiar nada en realidad a la situación de riesgo de irresponsabilidad social (impactos negativos) de los procesos de gestión, formación e investigación de las IES. Superar el paradigma de la Extensión no significa abandonar la proyección social, al contrario, significa multiplicarla, introduciéndola sistemáticamente en los programas curriculares obligatorios y las líneas de investigación en y con la comunidad. La RSU hace pasar de la extensión solidaria facultativa y extra-curricular al aprendizaje basado en la solución de problemas sociales obligatorio, curricularizado, y ampliamente enriquecido por la investigación transdisciplinaria.

Mientras no logremos esta mirada institucional integral, mientras no tengamos cabalmente instalado el nuevo paradigma de la RSU en las normativas y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, las declaraciones misionales sobre el rol social de la educación social en pro del desarrollo del país, siempre presentes en las normas legales en todos los países, no serán atendidas y confirmadas por un cuidadoso trabajo de evaluación, fiscalización, acreditación y mejora continua de los procesos de gestión de las IES.

Por dicho contexto de confusión entre pertinencia social y Extensión, y por falta de claridad teórica en cuanto a las exigencias de responsabilidad social de la educación superior, los análisis comparativos de las normativas de los 10 países mencionados con el Modelo URSULA de las 12 metas RSU concluyeron muchas veces en una coincidencia parcial o nula, como lo podremos ver a continuación. También, los conceptos claves de los procesos de evaluación de la calidad en relación con el rol social de la educación superior, muchas veces carecen de una nítida definición: “pertinencia social”, “relevancia social”, “satisfacción de los usuarios”, adquieren diferentes matices según su relación con los impactos sociales globales de las IES en torno a los ODS o su mera relación con procesos internos de efectividad, opinión individual del estudiantado, reputación institucional o posición en los rankings internacionales.

Sólo con un Modelo estable de RSU consolidado por indicadores ampliamente consensuados podremos hacer de la evaluación del rol social de la educación superior un ejercicio que escape a la subjetividad de los pa-

res evaluadores y permita realmente una mejora continua, un escalamiento de las buenas prácticas, una maximización de los impactos positivos. Mientras tanto, para cada país analizado, tuvimos cada vez que preguntarnos (1) si la RSU y las 12 metas correspondientes estaban nominalmente referidas, explícitamente presentes en los textos orientadores; (2) si la definición explícita o implícita de RSU era la correcta (responsabilidad por impactos) o si seguía operando la confusión con la Extensión; (3) si la declaración de intención normativa estaba respaldada por una práctica efectiva de evaluación y monitoreo con indicadores claramente determinados, o si solamente figuraba la aspiración a un buen comportamiento de las IES, pero sin proceso de aseguramiento de conformidad, lo que ocurre muy a menudo en los asuntos concernientes a la RSU (por ejemplo: se declara aspirar a la formación integral ciudadana del estudiantado, pero no se exige ninguna metodología de enseñanza vinculada con la solución de problemas sociales reales; se declara promover la equidad de género, pero no se obliga a ninguna cantidad de mujeres en puestos directivos; se declara favorecer la protección del medio ambiente, pero no se contempla ninguna obligación de compras responsables ni cálculo de la huella de carbono de la institución, etc.).

Los dos proverbios “Del dicho al hecho hay mucho trecho” y “A río revuelto ganancia de pescadores” tienen mucho sentido en lo que concierne la RSU. Las vaguedades conceptuales permiten muchas veces a la normativa y el sistema de aseguramiento de la calidad salir airosos pero los resultados finales del impacto social de la educación superior en América Latina son menos brillantes. Para realmente asegurarle a cada país que su educación superior trabaja en pro del desarrollo sostenible y forma a la nueva generación de profesionales para este propósito, vamos a necesitar incluir en la normativa y en los criterios de acreditación de las IES “indic’actores” verdaderamente eficaces y eficientes, que promuevan una dinámica pedagógica, cognitiva y gerencial socialmente responsable. Es el propósito del Modelo URSULA de las 12 metas, que hemos presentado en el capítulo anterior, y cuya efectividad selectiva se evidencia en el presente estado del arte de la RSU en 10 países latinoamericanos.

Argentina: RSU en el marco orientador de la educación superior

Santiago Pérez, Universidad Nacional de La Plata

Macarena Perusset Veras, Universidad Siglo 21

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en Argentina

De acuerdo con el informe del sistema de estadísticas universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina cuenta hoy con 1.137.679 de estudiantes en tecnicaturas y 1.939.419 estudiantes universitarios, mostrando así tasas de escolarización superior similares a la de los países desarrollados. Este escenario de la educación técnica y superior en Argentina, frente al escenario de los países de la región, se encuentra en estrecha relación con las coyunturas histórico-económico-sociales que atravesó el país, entre las que se encuentra la fundamental creación de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET)⁶⁷ en 1959 y la Reforma Universitaria de 1918, con un impacto marcado en el perfil que las Instituciones de Educación Superior (IES) aún presentan en la actualidad.⁶⁸

En Argentina, la educación superior se encuentra regulada por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Ley de Educación Superior⁶⁹, además, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁷⁰ se encarga, como su nombre lo indica, de la evaluación y acreditación de la calidad de la enseñanza superior. Para esta investigación sobre la RSU en los marcos orientadores de la educación superior se realizó el análisis de diversas resoluciones, disposiciones, manifiestos, normas, leyes y documentos en el marco del INET, de la Ley de Educación Superior, del Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación, Consejo Nacional de in-

67 La creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), el 15 de noviembre de 1959, permitió a los jóvenes y adultos una inserción en el proceso productivo no sólo como mano de obra especializada, sino que también como verdaderos pioneros en la aplicación de modernas técnicas de producción y de creación de pequeñas y medianas industrias.

68 Cabe destacar que los orígenes de la Educación Superior en Argentina se remontan al temprano siglo XVII con la creación de la "Casa de Trejo" en Córdoba, pasando por la creación de la Universidad de Buenos Aires en el siglo XIX, la de la Universidad Nacional de La Plata en el siglo XX y la creación de numerosas IES de gestión privada en la última década del siglo XX.

69 Ley de educación superior Argentina 24521/95

70 La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado argentino que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, que tiene por objeto la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado declaradas de interés público y de las carreras de posgrado.

investigaciones Científicas y Técnicas, (CONICET)⁷¹, CONEAU, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)⁷² y Foro de Rectores de Córdoba, en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018).

Los textos analizados no se alejan de la situación histórica, política y social del país, que marcaron sin duda los rasgos del sistema educativo técnico y universitario nacional.

En relación al sistema educativo técnico, y en el marco de un proceso caracterizado por la sociedad del conocimiento, en 1995 fue creado el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)⁷³, con el objeto de dotar al Ministerio de Educación de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la Educación Técnico Profesional, frente al nuevo escenario planteado en el Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y por la consecuente transferencia de las Escuelas Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como continuador del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Teniendo como finalidad, lograr un país con una educación técnica profesional de calidad centrada en los aprendizajes que brinde a adolescentes y adultos conocimientos socialmente significativos y competencias necesarias para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad en su incorporación al mundo del trabajo.⁷⁴

Es loable tener en cuenta que la importancia de la enseñanza técnica se da por el grado de importancia institucional, siendo que, según la Ley de enseñanza técnica, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) tiene ámbito en tres niveles educativos: Secundaria Técnica, Superior Técnica (no universitaria) y Formación Profesional.

71 El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación.

72 El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), creado en 1985, es el mayor organismo que nuclea las Universidades Nacionales Argentinas. También lo integran los Institutos Universitarios. El ingreso al CIN es voluntario. Cada seis meses se realiza un plenario de rectores.

73 El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) es el organismo del Ministerio de Educación de la Nación que tiene a su cargo la coordinación de la aplicación de las políticas públicas relativas a la Educación Técnico Profesional (ETP) en los niveles Secundario Técnico, Superior Técnico y Formación Profesional. La ETP es una de las modalidades del sistema educativo argentino que abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de Educación por y para el trabajo.

74 Para más información en: <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/>

En cuanto los propósitos sociales de esta educación tecnológica sería bueno tener en cuenta la dignificación del trabajador y la elevación de su consideración por medio de la enseñanza práctica de distintos sectores, favoreciendo el desarrollo de oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada, con una impronta destacada en el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (Álvarez, 2000; Gay y Ferreras, 1997).

No fue, sino hasta noviembre de 2008 cuando el Ministerio de Educación consensua y publica el documento marco sobre Educación Ambiental⁷⁵ en el ámbito de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, circunscripto a las áreas curriculares, marcando un punto de partida con una acción concreta dirigida al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente.

Este documento define los objetivos de la educación ambiental en la enseñanza técnica, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones, problemas, posibilidades y propósitos de cada región, país, sociedad, cultura, grupo social o comunidad escolar. Los mismos deben resultar adecuados a la realidad económica, social, cultural y ecológica, y deberán fomentar una actitud crítica respecto del estilo de desarrollo vigente y de las prácticas y modos de pensar los aspectos de apropiación y uso de los recursos naturales y/o de los servicios y funciones ambientales.

En relación con la enseñanza superior en Argentina, cabe recordar que los hechos históricos y socio económicos en el sistema de enseñanza superior fueron durante muchos años el termómetro de América Latina. En este derrotero histórico la Universidad argentina va ganando autonomía con respecto a la administración central formada por el rector y el Consejo Superior los cuales van a marcar su funcionamiento.

Entre los hitos principales podemos mencionar que, la UNLP, bajo el lema “Por la Ciencia y por la Patria” nace con la figura del presidente del Conocimiento y reconoce la formación, la investigación y la extensión universitaria como los tres pilares de la Universidad Pública, Libre, Fraternal e Igualitaria. Años más tarde, en 1918 se redactaría la Constitución de la

75 Para más información en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001599.pdf>

Reforma Universitaria donde triunfó la libertad por las distintas perspectivas políticas e ideológicas, considerando que con Ciencia, Justicia y Trabajo los cambios universitarios se podían llevar a cabo en un contexto con profundas reformas sociales, concepto que retoma Juan Domingo Perón garantizando la gratuidad, así como el ingreso directo a las universidades, destacándose en 1948 la creación de la Universidad Obrera, posterior Universidad Tecnológica Nacional, (Nápoli, 2005), en 1949 la creación del Ministerio de Educación de la Nación, así como, en 1958 la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

La resistencia contra el orden militar en distintos períodos se hizo sentir entre el estudiantado, organizando extensas jornadas y programas de apoyo social en Barrios Populares y en las Cátedras Libres de Pensamiento Social, es así como esos estudiantes se enfocaron en un fuerte desarrollo territorial y se ocuparon de los grupos más vulnerables de la sociedad. Los años de golpes de estado fueron los años más oscuros de la República Argentina y la Universidad no fue ajena a ello, siendo que muchos de sus miembros fueron asesinados o sujetos a la desaparición forzada (Vera de Flachs, 2013; Panizo, 2012).

Con el retorno de la democracia en 1983, las universidades públicas recuperaron su autonomía basada en el cogobierno y la participación de los claustros, fue creado el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), siendo el mayor organismo que nuclea a los rectores de las Universidades Nacionales Argentinas.

En 1990 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias, se sancionó una nueva Ley de Educación Superior n° 24521, asignatura pendiente desde el retorno de la democracia y se incluyeron de manera sistemática, por primera vez, las instituciones y prácticas de la evaluación y acreditación conocida como Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los organismos internacionales financiaron nuevos proyectos y programas y su intervención fue objeto de críticas y cuestionamientos.

Destacadamente se puede considerar que luego de la citada Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en La Habana en 1996, se pudieron establecer y poner en práctica criterios de

comparabilidad entre las diversas agencias acreditadoras de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Así se llegó a la redacción del manifiesto del Foro de Rectores de Córdoba en el año 2018 y en vistas a la III Conferencia de Educación Regional. Este manifiesto involucró y constituyó taxativamente a la Responsabilidad Social Universitaria como concepto superador y transversal de las políticas universitarias en Gestión, Investigación, Formación y Vinculación con el medio. Es a partir de esta reciente declaración y reconocimiento de la RSU que se abren las posibilidades de considerar el rol social de la educación superior desde la gestión integral de las IES y no solamente desde los proyectos de extensión o desde las iniciativas de aprendizaje-servicio.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en la República Argentina

Se comparó y analizó la presencia de las doce metas del Modelo URSULA con los principales textos rectores de la educación superior y tecnológica de Argentina, incluyendo la Ley de Educación Superior, la Ley de Educación Técnica Profesional⁷⁶, tópicos del Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el CIN, el CONICET y finalmente, al Foro de Rectores de la CRES 2018⁷⁷. El análisis comparativo arroja un resultado fundamentalmente de desconocimiento de las temáticas y problemáticas transversales de la llamada RSU en los documentos orientadores de la educación superior y del aseguramiento de su calidad.

- ▶ En relación a las metas incluidas en la **Gestión Organizacional** sobre “*buen clima laboral*”, “*equidad*”, “*Campus sostenible*”, “*ética, transparencia e inclusión*”: desde la Ley de Educación Superior, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el CIN, CONEAU y CONICET no se encuentran tópicos referidos a un campus responsable como modelo a seguir, como tampoco iniciativas ni lineamientos referidos a la ética, la transparencia, la equidad y la inclusión en las estructuras de las Instituciones de Educación Superior, más allá de las obligaciones legales comunes en materia de administración.

⁷⁶ Ley 26.058/95 Ley de Educación Técnica Profesional

⁷⁷ Los rectores de universidades cordobesas y otros referentes se reunieron en una jornada organizada por el Foro de Rectores de Córdoba para debatir sobre el rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Fue en el marco de este encuentro previo a la CRES 2018, Conferencia Regional de Educación Superior, que, siguiendo el espíritu del aniversario de los 100 años de la reforma universitaria, el eje elegido fue la responsabilidad social como prioridad de política universitaria.

- ▶ En cuanto a la **Formación** y sus metas siguientes en relación a “*aprendizaje y servicio*”, “*inclusión curricular de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*” y a “*las mallas diseñadas con actores externos*”: no se observa transversalización de contenidos desde las estructuras ministeriales como así tampoco estándares de auto evaluación y calidad educativa para que dichos ODS, mallas y procesos de aprendizaje y servicio se consideren como centrales en los procesos formativos de los programas de enseñanza, dejando a la autonomía institucional toda latitud voluntaria para definir sus programas de enseñanza.
- ▶ En relación a la **Cognición** y a las tres metas referidas acerca de “*la inter y la trans disciplinariedad*”, “*la investigación en y con la comunidad*”, así como “*la producción y difusión de conocimientos útiles*”: la Ley de Educación Superior, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el CIN, CONEAU y CONICET insisten todos en el rol social como objetivo fundamental de la investigación, entendiendo que las políticas públicas en investigación son fundamentales con la sociedad participando de ellas activamente desde dentro y atendiendo a las necesidades territoriales particulares existentes (Alcántara Santuario y Márquez Jiménez, 2017; Muñoz Martínez y Garay, 2015). Sin embargo, el nivel de precisión de las metas e indicadores del Modelo URSULA referidos a la cognición no se encuentra en los estándares de evaluación, dejando a la transdisciplinariedad como una opción voluntaria más no un criterio exigible de calidad.
- ▶ Finalmente atendiendo a la **Participación Social** y las metas comprendidas sobre “*la integración de la proyección social con formación e investigación*”, “*proyectos cocreados, duraderos y de impacto*”, así como “*la participación en la agenda de desarrollo local, nacional e internacional*”: Desde la Ley de Educación Superior, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el CIN, CONEAU y CONICET no se visualiza sólidamente una articulación de los procesos de extensión universitaria con las dos primeras misiones de formación e investigación. Tampoco existe un sistema de planificación integrado y federal que sostenga la participación protagónica de las IES en las agendas de desarrollo del país. La autonomía universitaria funciona como principio de autolimitación de los entes rectores ante la voluntariedad de cada institución. Las múltiples ini-

ciativas sociales endógenas crean un conjunto de “buenas prácticas”, sin transformarlas en política general.

Es preciso resaltar que la no presencia de las 12 metas del Modelo RSU de URSULA en los documentos rectores, más allá de testimoniar de la novedad de dicho modelo ante los hábitos comunes de definición de la calidad de la educación superior, no significa una falta de consideración de la problemática social. Pero la maduración de esta preocupación se hizo particularmente evidente durante los trabajos preparatorios y declaraciones finales de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2018, a los cien años de la llamada Reforma de Córdoba.

Respecto al manifiesto del Foro de Rectores de Córdoba es preciso subrayar que el mismo expresa los principios de acuerdo común y taxativo sobre la Responsabilidad Social Universitaria, exhortando a las universidades de América Latina y el Caribe a asumir en forma integral y transversal el compromiso de incluir las problemáticas sociales de la región en las mallas curriculares, construyendo conocimientos y soluciones a partir de la integración disciplinar y de comunidades de aprendizaje mutuo, socializando el resultado de la producción del conocimiento a la sociedad, promoviendo el desarrollo de los sectores más desfavorecidos a partir del vínculo universidad – sociedad y gestionando a las universidades con los principios y prácticas del modelo de sociedad justa, incluyente, equitativa, sostenible y sustentable.

Por ello, también instan los Rectores reunidos en Córdoba a promover la evaluación y acreditación institucional que dé cuenta no sólo de los resultados académicos alcanzados, sino de procesos de auto reflexión institucional conducentes a un rol social trascendental a favor del desarrollo sostenible. Sin dudas, como se expresó en este mismo documento, esta declaración marca un punto de partida diferencial para el logro ético y participativo de la RSU desde la calidad educativa en Argentina, la región cercana y toda América Latina.

En efecto, no sólo menciona el texto que “La responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación superior”, sino que precisa que dicha responsabilidad no se equipara con una tercera función sino que abarca a todas las funciones de las IES: El

enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad (Declaración de la CRES, 2018, p.17).

Además, plantea la necesidad de nuevos entornos de aprendizaje para la comunidad académica: La responsabilidad social de la educación superior supone desarrollar compromisos territoriales y transformadores, bajo la perspectiva de una comunidad académica expandida, en la que el egresado es un aliado y transformador social. En ella, el conocimiento, la formación y la acción se imbrican para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible. (p.17).

Finalmente, la Declaración de la CRES hace una clara alusión a los ODS como responsabilidad permanente del trabajo académico de las IES: “Las IES serán responsables de egresar profesionales con competencias técnicas, profesionales y culturales para enfrentar los desafíos de la sociedad y contribuir a la consecución de los ODS, así como para acceder al empleo decente y activar el emprendimiento” (p.22).

Desde luego, todos los elementos de la RSU están ahora expresados claramente: integralidad y transversalidad, comunidades de aprendizaje mutuo en nuevos escenarios ampliados, centralidad de la consecución de los ODS desde la formación y la investigación. He aquí el nuevo marco teórico y modelo de educación superior que debería ir transformando paulatinamente los estándares, criterios e indicadores de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Argentina y América Latina.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en la República Argentina

Frente a lo anteriormente señalado y en sintonía con las recomendaciones emitidas por el Foro de Rectores de Córdoba en el marco de la realización de la CRES (2018) invitamos al Ministerio de Educación de la Nación, al INET, al Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación a la CONEAU, al CIN, y al CONICET a promover la “responsabilidad social”, lo que implica el compromiso con la formación integral y ética de las personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar la complejidad del mundo actual orientando su acción a la búsqueda del bien común como elemento fundamental para el fortalecimiento de la educación de calidad, la democracia, la justicia y el desarrollo sustentable.

Por tal motivo es necesario y por ello proponemos:

- Favorecer la inclusión de las problemáticas sociales de la región en las mallas curriculares y agendas de investigación;
- Incorporar metodologías pedagógicas adecuadas y generar experiencias vivenciales que favorezcan el contacto con la realidad social por medio del aprendizaje basado en desafíos sociales;
- Construir conocimientos y soluciones pertinentes a los desafíos que el contexto presenta a partir de la integración disciplinar y la conformación de comunidades de aprendizaje inter-actorales, siguiendo la formulación de la CRES de construir una “comunidad académica expandida”;
- Socializar los resultados de la producción de conocimiento a todos los sectores de la sociedad como sustento de procesos de incidencia en la formulación y gestión de políticas públicas superadoras para la región;
- Promover el desarrollo de los sectores más desfavorecidos a partir de un mayor vínculo escuelas técnicas/universidad – sociedad que favorezca la co-construcción de alternativas transformadoras, en el marco de los ODS;
- Gestionar a las citadas como instituciones coherentes con los principios y prácticas del modelo de sociedad justa, incluyente, equitativa, sostenible y sustentable que se declama, a partir del estímulo de una cultura de transparencia y participación genuina;
- Fortalecer redes que favorezcan procesos de incidencia de los principios y compromisos asumidos por esta declaración en las políticas de Educación Técnica y Superior;
- Promover instancias de evaluación y acreditación institucional que den cuenta por la incorporación de la RSU a los estándares CONEAU, no solo de los resultados académicos alcanzados, sino de procesos de autorreflexión institucional que asuman los impactos generados por las universidades, en coherencia con la función y la responsabilidad social que les compete. Constituirá, sin dudas, un gran disparador de generación de transformaciones, especialmente considerando estos procesos como modelos auto evaluativos incorporados a la gestión de las IES.

- Fomentar la formación técnica o de grado, según corresponda, a partir de la incorporación temática de los ODS en las matrices educativas, y de metodologías pedagógicas basadas en desafíos sociales.

Dentro de la agenda de propuestas para la República Argentina, podemos diferenciar las que consideramos de implementación urgente y aquellas de implementación en el mediano y largo plazo, que se desprenden de las primeras. Estas propuestas se alejan de la cooperación voluntaria y buscan pasar a la responsabilidad entendida en términos de “dar cuenta” de las acciones. Para ello se intenta imprimir la temática desde la formación y gestión técnica preuniversitaria y movilizar a todas las universidades de la Nación, de gestión pública como privada, en la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria, como una nueva forma de gestionar los impactos de la universidad.

Dentro de las propuestas urgentes:

- Incorporar la inducción temática en RSU y los ODS, desde el programa de formación permanente del Ministerio de Educación en todos los niveles citados.
- Añadir la inducción temática en RSU y en los ODS en el marco de la formación permanente de CONEAU, en los estándares y de los pares evaluadores.
- Agregar, en el programa de formación permanente del Ministerio de Educación, nuevos estándares de calidad en la docencia y en la gestión integral de las Instituciones Técnicas y de Educación Superior (IES e INET). Se busca con ello que se pueda dar cuenta de una evaluación y mejora continua de la pertinencia social y ambiental del quehacer institucional, en el marco de los acuerdos internacionales firmados por el Estado Argentino y las obligaciones ligadas al Acuerdo de París⁷⁸ y en miras al logro de las metas RSU y ODS en el país.
- Crear e implementar un sistema de evaluación/medición de resultados de las IES en relación con los indicadores de Responsabilidad Social Universitaria.

⁷⁸ El Acuerdo de París es un acuerdo dentro del marco de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático que establece medidas para la reducción de las emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) a través de la mitigación, adaptación y resiliencia de los ecosistemas a efectos del Calentamiento Global. El acuerdo fue negociado durante la XXI Conferencia sobre Cambio Climático (COP 21) por los 195 países miembros, adoptado el 12 de diciembre de 2015 y abierto para firma el 22 de abril de 2016 para celebrar el Día de la Tierra.

- Acordar y establecer un modelo de reporte o sistema de “rendición de cuentas” adecuado a las IES con impacto logrado y proyectado.

Dentro de las propuestas a mediano y largo plazo:

- Sostener las medidas urgentes en el tiempo con el presupuesto necesario.
- Incluir en los programas de todas las asignaturas, de todas las carreras de pregrado, grado y posgrado los ODS de manera transversal.
- Integrar en la gestión un nuevo plan que contemple, entre otras cosas, la capacitación RSU/ODS de todos los actores que integran las IES.
- Fortalecer la cooperación entre INET e IES de todo el país elaborando convenios sobre el reconocimiento de la RSU, con el fin de fomentar la calidad en las INET/IES y articularlos con cooperaciones internacionales.

En relación con la forma de implementación de estas propuestas, consideramos en primer lugar que es ineludible la sensibilización y capacitación de los directivos de las instituciones para que se encuentren alineados en la implementación de la RSU con el objetivo de que puedan concretarse en una realidad transversal y sostenible en el tiempo. En segundo lugar, creemos necesario que todos los miembros que integran la comunidad aporten y respondan a las instituciones en el marco del proceso participativo interno y autoevaluación participativa. Finalmente consideramos indispensable la articulación y el trabajo colaborativo con actores sociales claves en el territorio, es decir, una sólida y fluida conexión entre las instituciones y los demás actores sociales.

El refuerzo en este nuevo plan de gestión deberá basarse en la colaboración integral INET y de todas las universidades del país, triangulando el intercambio de las mejores prácticas adaptadas a los diversos contextos y escenarios de las instituciones argentinas. Esto permitirá fortalecer los vínculos entre ellas para adecuarse a los cambios en el contexto y crear alianzas eficaces con una diversidad de sectores, partiendo para ello de los organismos del Estado creados para tal fin como el Instituto Nacional de Asociativismo de la Economía Social, el Consejo Nacional de Políticas Sociales, el Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Medio Ambiente, Ministerio de Turismo, Ministerio de Desarrollo Territorial y Hábitat, así como, el Ministerio de Inclusión y Género, entre otros que enfoquen dentro del rango de los parámetros citados. Cabe destacar que esta estrategia interministerial y de una multiplicidad de actores es necesaria para

satisfacer los requerimientos de los ODS y la transición de la economía argentina hacia la neutralidad de carbono, en el marco de los compromisos acordados en el Acuerdo de París.

En el sentido más amplio y profundo de transformación hacia la Responsabilidad Social Universitaria, propugnamos la articulación de políticas públicas transversales intersectoriales e interministeriales bajo la coordinación de un Consejo Federal encabezado por el Ministerio de Educación que, desde los pilares fundamentales de la educación superior, docencia, investigación y extensión, permita concretar el rol responsablemente equitativo y democrático, socialmente incluyente, ambientalmente sostenible, culturalmente respetado y eficazmente gestionado.



Referencias

Alcántara Santuario, A., y Márquez Jiménez, A. (2017). La medida de la investigación en educación y su impacto social: las revistas de educación de Iberoamérica en los índices bibliométricos internacionales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 225-235.

Muñoz Martínez, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399, Ministerio de Educación de la Nación.

Nápoli, F. (2005). *Política educativa y organización académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial CEIT.

Panizo, L. M. (2012). Ausencia y desaparición: el caso de los desaparecidos de la última dictadura militar en Argentina. *Argos*, 29(57), 94-125.

Vera de Flachs, M. C. (2013). Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en Argentina.

Bolivia: RSU en el marco orientador de la educación superior

Vanya Roca Urioste, Universidad Católica Boliviana San Pablo y Universidad Autónoma Gabriel René Moreno

Carola Zenteno Saavedra, Universidad Católica Boliviana San Pablo

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social en las IES en Bolivia

Bolivia, país de amplia diversidad y riqueza cultural, cuenta con 11 millones y medio de habitantes, de los cuales el 40% tiene hasta 19 años. Está organizado en nueve departamentos y aglutina al 70% de la población en tres de ellos: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz.

En el marco de los Art. 91 al 97 de la Constitución Política del Estado (CPE) y la Ley de la Educación N° 70, el sistema universitario está organizado en dos grandes subsistemas. El primero, el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), conformado por 11 universidades públicas autónomas y cuatro universidades privadas; el segundo es el subsistema que agrupa a las universidades que están bajo la tuición del Ministerio de Educación (MINEDU), conformado por 41 universidades privadas, tres universidades indígenas y dos universidades de régimen especial. Esto hace un total de 61 universidades con 87 unidades académicas, debido a que algunas universidades privadas tienen sedes académicas en varios departamentos. La cobertura estudiantil (jóvenes entre 18 y 24 años) es del 39,4%, el 75,7% de ellos están en universidades del SUB y el 50.2% son mujeres (Roca y Justiniano, 2017).

Desde el 2005, en Bolivia se ha tenido varios intentos fallidos de activar una agencia nacional de acreditación con todas las competencias, funciones y atribuciones que implica. El primer intento fue mediante la Ley 3009 del 24 de marzo del 2005, que creó el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES) el cual no llegó a constituirse por falta de acuerdo entre las IES y Ministerio de Educación. A continuación, se presenta una reseña de instrumentos e instancias que existen para la evaluación y acreditación.

“El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su

composición y funcionamiento será determinado por la ley” CPE Art. 89. Complementario a ello, mediante el Art. 68 de la Ley de Educación N° 70, “Se crea la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria, APEAESU, será de carácter descentralizado, conformado por un Directorio y un Equipo Técnico Especializado” y se define “La evaluación es el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social”. Mientras entra en funcionamiento la APEAESU, en la sexta disposición transitoria se autoriza a la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU)⁷⁹ a cumplir con las funciones de Agencia de Acreditación Nacional⁸⁰. En ese sentido, APEAESU es la instancia que, a la fecha, está gestionando los procesos de evaluación para la acreditación ARCUSUR.

El Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) a través de la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación propone las dimensiones y criterios de evaluación y lleva a cabo el proceso de evaluación externa para la acreditación de las carreras de las universidades correspondientes a su sistema. Para ello, cuenta con una serie de instrumentos normativos y de orientación. En el Art. 2 de su Reglamento General de Evaluación y Acreditación de Carreras y/o programas específica:

Los procesos de Evaluación y Acreditación en el Sistema de la Universidad Boliviana tienen como propósitos: a) Promover el mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa en los procesos de Enseñanza - Aprendizaje, Investigación e Interacción Social-Extensión Universitaria. b) Proteger y/o mantener la confianza y la credibilidad de la sociedad en las Universidades que cuentan con estas Carreras o Programas. c) Asegurar que los graduados universitarios, están preparados para la práctica de su profesión en el país y en el ámbito geográfico de los convenios regionales que incluyan intercambio de servicios profesionales. c) Proyectar internacionalmente a las Carreras y Programas evaluadas, en el marco de acción de las instituciones afines. d) Coadyuvar para que los procesos académicos, económico-financieros y administrativos en las Universidades del Sistema de la Universidad Boli-

79 CNACU. Disponible en: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/bolivia>

80 Bolivia. Ley de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez. (2010).

viana, se desarrollen con altos grados de eficiencia y eficacia. e) Mejorar la calidad, como imperativo de justicia social, en el uso eficiente de los recursos financieros, asignados por el Estado y la sociedad boliviana a la Educación Universitaria Autónoma. ⁸¹

Los procesos de evaluación y acreditación cuentan con instrumentos como las guías o marcos de referencia para el cumplimiento de la acreditación en las diferentes carreras. El mecanismo establecido en el MERCOSUR Educativo tiene gran relevancia con la conformación de Reunión de Ministros de Educación (RME) del MERCOSUR, creada en el 1991. Esto busca asegurar la calidad académica del sistema universitario boliviano. La acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional están entre los temas prioritarios. En cuanto a acreditación, se crea “Un sistema de acreditación de los cursos como un mecanismo para el reconocimiento de los diplomas de grado a fin de facilitar la movilidad en la región, fomentar los procedimientos de evaluación a fin de elevar la calidad educativa y aumentar la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica”⁸². Este sistema se consolida con la aprobación de Decisión CMC N° 17 en diciembre de 2008 y ratificado por Bolivia mediante la Ley 842^[83] en 2016.

La formación de evaluadores y definición de criterios de evaluación se realizó desde el 2003. La primera convocatoria para la acreditación de carreras fue de carácter experimental. Se la conoce como MEXA MERCOSUR y se llevó a cabo hasta el 2006. Durante este periodo y, en ausencia de una agencia de acreditación en Bolivia, se constituyó un Comité Ad-Hoc, que funcionó desde 2003 hasta el 2010. La siguiente fase conocida como ARCU-SUR, y que está vigente, surge a partir del acuerdo firmado por la Reunión de Ministros en noviembre del 2017.

Tanto el Comité Ad Hoc del Mexa MERCOSUR, como CNACU están conformados por representantes de las universidades públicas, las universidades privadas y del Ministerio de Educación. Por tanto, las dimensiones y criterios de evaluación definidos por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, RANA, de los países miembros y asociados a MERCOSUR

81 CEUB Reglamento General de Evaluación y Acreditación de carreras y programas.

82 Mercosur Educativo. Disponible en: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/historia-es>

83 Ley 842 del 12 de octubre del 2016. Disponible en: https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N842.html?dc_mi_identificador=BO-L-N842&format=html

constituyen una directriz para la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Bolivia.

Presencia de criterios Responsabilidad Social Universitario (RSU) del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Bolivia

A fin de analizar si los criterios de la RSU del Modelo URSULA están presentes en la política pública e instrumentos normativos del sistema de la educación superior en Bolivia, se ha seleccionado los siguientes documentos: Constitución Política del Estado (2009), Ley 70 de la Educación (2010), Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación PNCTI (2013), XII Congreso Nacional de Universidades (2014)⁸⁴, Reglamento General y Reglamentos Específicos de las Universidades Privadas, RGUP (2012), Criterios de Calidad para la acreditación ARCUR-SUR⁸⁵ de Medicina (2015), Ingeniería (2019) y Economía (2016).

En primera instancia se hizo una búsqueda para identificar si en alguno de ellos se menciona la RSU y cómo se la define; al respecto se realizaron los siguientes hallazgos: en el Componente 1.4. del Bienestar Institucional de la Guía Metodológica de Diseño y Evaluación Académica Curricular⁸⁶ dice “La Responsabilidad Social Universitaria es el conjunto de acciones académicas y administrativas que la Universidad implementa para beneficiar a sectores vulnerables, y permitir la formación integral y con conciencia social de sus profesionales. La Responsabilidad Social Universitaria puede estar constituida por: actividades de servicio social, capacitaciones, becas de estudio, etc.”, pág. 66. Se aprecia una definición en términos de iniciativas de beneficencia sin hacer referencia a una gestión transversal de impactos sociales.

Asimismo, se menciona el término en el Reglamento de Infraestructura del RGUP refiriéndose a “Espacios Curriculares Académicos. Estos espacios son los de enseñanza de cada materia, de Investigación e Interacción Social o Responsabilidad Social Universitaria” (p.79). Dentro de los espacios mínimos requeridos para el funcionamiento de la Universidad Privada

84 Es el compendio de documentos normativos que rigen el Sistema de la Universidad Boliviana. Consta de los estatutos, así como resoluciones y reglamentos.

85 Aclaración: Se utilizó los criterios de calidad de ARCU-SUR porque estos se aplican para todas las universidades del país, sin distinción al subsistema que pertenezcan. Si bien la diversidad de carreras es mayor, se tomaron tres como ejemplo y que representan a las diferentes áreas de conocimiento.

86 La Guía Metodológica de Diseño y Evaluación Académica curricular, forma parte de los Reglamentos Específicos del RGUP.

propone “Espacios de Interacción Social o Responsabilidad Social Universitaria (recreativos y deportivos)” (p.80). Por último, el Reglamento de Becas Art. 3, define a la beca de estudios como “una contribución que otorga una Universidad Privada, en el marco de sus políticas de responsabilidad social universitaria, en beneficio de sus estudiantes y la comunidad, con el fin de posibilitar sus estudios universitarios, en las carreras de pregrado vigentes” (p.111). Como se puede apreciar la definición que se tiene de la RSU está relacionada con las actividades de extensión de la universidad.

En segundo lugar, se hizo una revisión detallada de los mencionados documentos buscando si éstos incorporan los lineamientos definidos en los 66 indicadores contemplados en las 12 metas del Modelo URSULA. A continuación, se presentan los hallazgos en cada una de las metas.



Meta 1. Buen Clima Laboral y Equidad

Analizados los documentos normativos se advierte que, si bien hay una base importante para precautelar el bienestar laboral, estos se refieren a los mecanismos de selección, contratación y desarrollo profesional. Aspectos señalados en el Art. 46 de la Constitución Política del Estado, Arts. 125 a 132 del ESTATUTO ORGÁNICO DEL SISTEMA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA, Art. 12 del Reglamento de Universidades Privadas y en los Criterios de Calidad para la Acreditación ARCU-SUR, Dimensión Contexto Institucional 1.2.4. Sin embargo, no se ha profundizado de forma explícita sobre directrices referidas a la medición del clima laboral, mecanismos de evaluación, círculos de calidad, contratación responsable e inclusiva libre de discriminación, balance trabajo-familia y la promoción del voluntariado.

En lo que se refiere a la Equidad de Género, el SUB emitió la RESOLUCIÓN No. 037/2014 del XXII Congreso Nacional de Universidades, con la cual aprueba la creación de un Observatorio o Unidad de Género

al interior de las Universidades del Sistema de la Universidad Boliviana. También instruye a la Secretaría Nacional de Desarrollo Institucional del CEUB para que coordine el funcionamiento de este Observatorio en todas las Universidades del Sistema.

Se considera de suma importancia que toda la comunidad universitaria pueda participar del análisis y proyección institucional. En ese sentido, el Reglamento del Sistema Nacional de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana define los aspectos normativos y procedimentales. Pone en manifiesto que toda la comunidad universitaria debe formar parte del proceso de Planificación Estratégica. Este aspecto, si bien no se contempla en la normativa de las universidades privadas, sí está especificado en el criterio 1.1.3. del Componente Organización, Gobierno, Gestión y Administración de la Carrera de los instrumentos de evaluación de ARCUSUR. Allí se recomienda que la comunidad universitaria participe en el desarrollo y diseño de las orientaciones estratégicas de la carrera.



Meta 2. Campus Sostenible

Si bien la CPE valora el cuidado y protección del medio ambiente estableciendo mecanismos de gestión tal como lo explicita en el Artículo 345: “Las políticas de gestión ambiental se basarán en: (...) 2. La aplicación de los sistemas de evaluación de impacto ambiental y el control de calidad ambiental, sin excepción y de manera transversal a toda actividad de producción de bienes y servicios que use, transforme o afecte a los recursos naturales y al medio ambiente.”, esto no se ha traducido en normas y políticas para su gestión en el sistema universitario. Solamente ha tenido algo de impacto lo indicado en el Artículo 80. “La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada (...) a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien”.

En la normativa del SUB, el cuidado y la protección del medio ambiente únicamente aparece como un problema que debe atenderse a partir del diseño curricular⁸⁷: “La educación debe estar orientada al desarrollo integral de la personalidad del educando a través de la conjunción de la actividad de enseñanza aprendizaje, de extensión e investigación, que posibilite la asimilación de nuevos conocimientos, habilidades, valores y su aplicación tomando en cuenta las dimensiones ambiental, institucional, étnica, cultural, social y económica”.

En el Art. 14 del RGUP se menciona como una directriz: “El Reglamento de Interacción Social y Difusión Cultural, tiene por objeto normar la organización y funcionamiento de las actividades de interacción con la sociedad y difusión de la cultura que debe efectuar la Universidad Privada. Contendrá como mínimo lo siguiente: (...) h) Promoción y ejecución de proyectos de interacción social con sectores vulnerables de la sociedad y el medio ambiente”.

En cuanto a los criterios de calidad de ARCUSUR, el tema de medio ambiente únicamente es contemplado en las competencias que debe tener el graduado de Medicina e Ingeniería, y no así en la gestión de la carrera. Como se puede apreciar, la internalización de la importancia de los lineamientos del campus sustentable es todavía incipiente en las directrices normativas universitarias en Bolivia. El entendimiento del carácter formativo de la misma gestión administrativa ecológicamente orientada del campus es el aspecto que más falta desarrollar.



Meta 3. Ética, Transparencia e Inclusión

Las políticas y lineamientos sobre la transparencia en la gestión del SUB están claramente definidos en la CPE Art. 93. III. “Las universidades públicas establecerán mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en el uso de sus recursos”. Este mandato se traduce en los

87 CEUB (2014). *Lineamientos para el desarrollo curricular del sistema de la universidad boliviana*.

instrumentos administrativos. Es algo que no se ha contemplado en el ámbito económico financiero de las universidades privadas, solamente en la gestión académica con respecto a los procedimientos y registro de las calificaciones de las y los estudiantes.

La toma de decisiones participativa y consensuada es ampliamente practicada en el SUB, tal y como lo establece el Art. 5 Principios d) “El Cogobierno Paritario Docente Estudiantil que consiste en la participación de docentes y estudiantes en todos los niveles de planificación y decisión de las actividades y políticas universitarias”. Este aspecto no se toma en cuenta en el RGUP.

La inclusión de personas con habilidades especiales ha sido abordada desde los programas de becas de las universidades privadas tal como lo establece el Art. 8 del Reglamento de Becas. Las universidades privadas deberán disponer del 10% en becas. De allí, el 1% deberá corresponder a la Beca Social para estudiantes de necesidades especiales.

Tanto en la normativa del CEUB, como en el RGUP aparece la unidad de “Bienestar Estudiantil”. Esta instancia se hace cargo de velar por el cumplimiento del bienestar y la orientación estudiantil en su vida universitaria.



Meta 4. Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales

Se evidencia el valor que tiene la educación como generadora de un impacto positivo en la mejora de la calidad de vida, en el marco normativo nacional. Se identifica a la educación como contribuyente a la producción, a partir de la identificación de las necesidades de desarrollo en cada entorno, dado que vela por los derechos fundamentales individuales y colectivos. Además, protege la biodiversidad para el vivir bien, CPE Art. 80, Ley 70, Art. 3, 4, 5.

Se insta al sistema universitario a generar programas académicos pertinentes al entorno. Tales programas deben responder a las necesidades de desarrollo productivo con: la formación de profesionales e integrando

el conocimiento universal y los saberes colectivos de los pueblos indígenas originarios (CPE Art. 91). De forma particular, se exhorta a las universidades públicas a crear espacios de formación profesional en zonas rurales (CPE Art. 93). De igual manera, se propone que las universidades privadas creen centros de formación técnica y cultural, así como centros de unidades productivas en coordinación con iniciativas públicas y privadas, CPE Art. 95, y Ley 70 Art. 58. En cuanto a las universidades indígenas, se les recomienda focalizarse en la recuperación, creación y recreación de los saberes de naciones indígenas desde el espacio académico científico y productivo, Ley 70 Art. 60.

En el marco normativo se exhorta a que la formación profesional sea en respuesta y contribuyendo al entorno, en ese sentido los métodos de aprendizaje basado en desafíos sociales. Estos son adecuados para este cometido y se requiere que se incorpore en los diseños curriculares. Esto permite significar la necesidad de diversificación de métodos pedagógicos, ante el dominio de la clase magistral en aula. Esta acción está vinculada, sobretodo, en las actividades de interacción social de las universidades privadas RGUP Art. 14. Políticas Para El Desarrollo Curricular (p.431), Dimensión plan de estudio de los criterios de calidad de ARCUSUR. Si bien en estos instrumentos no se los explicita en los términos de Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales, que es un término nuevo acuñado por URSULA, el proceso educativo expresa deben realizarse proyectos en beneficio a la comunidad.



Meta 5. Inclusión Curricular de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Si bien se resalta la importancia de abordar las diferentes problemáticas que forman parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, no hay lineamientos para que esto se lleve a cabo de manera integral y completa. Se hace referencia a promover el desarrollo sostenible en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología y en el SUB con la creación de

la Red Nacional de Integración y Extensión Universitaria, REDNISEU “para generar pertinencia institucional e impacto en el desarrollo sostenible regional, subregional y nacional” Art. 6 REDNISEU.



Meta 6: Mallas Diseñadas con Actores Externos

El SUB ha implementado las Reuniones Sectoriales que son las instancias de análisis y definición de los perfiles académicos de las universidades de su subsistema. En estos espacios participan: el Decano de la Facultad, Jefe de Carrera o Director del área que ha sido convocado, además de un representante estudiantil. Tienen las Políticas de Desarrollo Curricular como instrumento. Tales políticas definen que el diseño curricular debe “Generar un proceso de planificación participativa, en la que se involucre a todos los operadores académicos y a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje; garantizando una estructura democrática abierta” (p.431).

La Guía Metodológica de Diseño y Evaluación Académica Curricular, en el RGUP, indica que “Se debe señalar las demandas sociales que se requieren del profesional debido a la satisfacción de necesidades, transformación y aporte a la comunidad. Se debe llevar a cabo un diagnóstico de necesidades sociales, cuyo resultado justifique los contenidos abordados en los Programas de estudio que se proponen. Esta información será el insumo para elaborar el perfil profesional de egreso” (Dimensión I Contexto Institucional, Componente 1.1).

En ambos casos, tanto en el SUB como en el RGUP, se indica que se debe tomar en cuenta el contexto y las necesidades para el diseño curricular. Sin embargo, no se especifica que los actores externos formen parte activa de la reflexión y propuesta del diseño curricular.



Meta 7. Inter y Transdisciplinariedad

La interdisciplinariedad no aparece como una exigencia en los diversos textos orientadores de la educación superior boliviana, al igual que el tema específico de la construcción transdisciplinaria de conocimientos, como URSULA lo propone. Sin embargo, se podría abordar esta temática desde la instancia de la interculturalidad. La CPE en el Art. 91. II., enuncia que “La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe”. Al respecto, el artículo 3 de la Ley 70 reconoce que “Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro-bolivianas, (la educación) promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas”. Al respecto, el PNCTI ya menciona de manera explícita el trabajo inter y transdisciplinario. El Congreso del SUB menciona el conocimiento inter y transdisciplinario, en el inciso a) del Marco Institucional. Sin embargo, cabe destacar la carencia de estos conceptos en los Criterios ARCU-SUR por carreras. Si bien el punto 2.4.1 de los Criterios ARCUSUR-Economía recomienda que “Debe contemplarse la extensión de conocimientos científicos y profesionales”, no presentan la inter y la transdisciplinariedad de manera precisa ni transversal.

La CPE, en su Art. 91. I. resalta que “La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos”. De igual manera, la Ley 70 Art.5. 2 menciona “la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional”. Esto debe extrapolarse a la normativa para contar con procesos que aseguren la definición de temas de investigación socializados y consolidados con los grupos partícipes del proceso de desarrollo. Los fondos concursables hacia los investigadores universitarios también podrían promover dicha metodología.



Meta 8. Investigación en y con la Comunidad

Es evidente que se promueven líneas de investigación orientadas al desarrollo en la Ley 70, en el Art. 4.11, enfatizando que la investigación debe ser científica y tecnológica para innovar y producir conocimientos y así regir la lucha contra la pobreza, exclusión social y a la degradación del medio ambiente. De igual manera, el RGUP que recupera el DS 1433 para determinar que las “investigaciones responden a las necesidades y demandas sociales y productivas de las regiones y del país”. No obstante, es necesario transversalizar los 17 ODS de manera explícita en la investigación para adquirir una mirada integral acerca de las problemáticas sociales. El PC&T enuncia en el Componente Salud (5.2.1), y también el Congreso del SUB menciona en el CAPÍTULO VIII, Art. 32 la formación de equipos multidisciplinarios, que pueden ser potenciados a través de capacitaciones en inter y transdisciplinariedad para los investigadores, quienes deben mantener un diálogo con los decisores políticos. Base de ello, es el diálogo constituido a partir del “liderazgo local en el desarrollo de la investigación científica”, mencionado en el Reglamento General de Sociedades Científicas de Estudiantes (SCE) del SUB (Cap. IV. Art 10.).

La CPE parte enunciando en el Art. 91. II. que: “La educación superior (...) tiene por misión (...) desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social”.

En esa misma línea, los Criterios ARCUR-SUR MEDICINA especifican en el punto 2.3.1. que “Las actividades de vinculación con el medio, extensión y cooperación deben integrar, complementar y enriquecer los contenidos y las prácticas educacionales y ser interactivas con la comunidad”. Con esta base, la investigación en y con la comunidad debería estar presente en los demás documentos normativos de la educación superior, así como las capacitaciones en investigación participativa en comunidad.

Ahora bien, en el apartado 3. Creación del Sistema ARCU-SUR, se menciona que “Este sistema se orienta a la mejora permanente de la formación de las personas, con patrones de calidad requeridos para la promoción del desarrollo económico, social, político y cultural de nuestros pueblos”. Al igual que Criterios ARCUR-SUR MEDICINA aseguran contar con “Políticas de vinculación con el medio, extensión y cooperación que respondan a las necesidades del entorno” (2.3.1). Sin embargo, resulta vital explicitar que se debe contar con convenios de cooperación con comunidades vulnerables para la investigación de su problemática social, permitiendo que estas agrupaciones puedan producir sus propios conocimientos para el desarrollo.



Meta 9. Producción y Difusión de Conocimientos Útiles

El RGUP menciona la “Promoción y difusión de los resultados de los procesos de investigación” (Reglamento de investigación. Art. 13. h.). Sin embargo, esta normativa no precisa los canales ni los públicos. Por su parte, el PNCTI, en el punto 3.2.4 hace referencia a la democratización del acceso y uso del conocimiento científico y menciona:

La divulgación y comunicación de los procesos y resultados de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en diversos públicos, es fundamental porque contribuye a la apropiación del conocimiento científico y a la consolidación de una cultura científica, mediante el diálogo de saberes entre diferentes expresiones culturales, al enriquecer los mismos con el conocimiento y valores de la propia comunidad (p.32).

Estos principios de divulgación y apropiación deberían permitir desarrollar canales y métodos de divulgación científica hacia diversidad de públicos, con énfasis en los públicos no académicos.

La CPE, en el Art. 103. III anuncia que “El Estado, las universidades, las empresas productivas y de servicio públicas y privadas, y las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desarrollarán y coordi-

narán procesos de investigación, innovación, promoción, divulgación, aplicación y transferencia de ciencia y tecnología para fortalecer la base productiva e impulsar el desarrollo integral de la sociedad”. El PNCTI también reconoce que la investigación, innovación y tecnología deben aplicarse a diversos públicos (3.2.4). El RGUP menciona la innovación en niveles de doctorado. El énfasis en este apartado debería enfocarse en las comunidades vulnerables desde el pregrado.

Entre los objetivos de la Carrera de Ingeniería (2.1.1) está el responder a la demanda social para generar un impacto en la sociedad. Es necesario hacer hincapié en medir los conocimientos producidos por la universidad para reconocer el impacto social. De hecho, en los Criterios ARCUR-SUR MEDICINA se menciona un Comité de ética de investigación (2.2.1) que podría evaluar este aspecto.



META 10. Integración de la Proyección Social con Formación e Investigación

La interacción social y la extensión universitaria están presentes en la formación profesional, junto con la investigación y la innovación, tanto en el Art. 101 del Congreso SUB, como en el RGUP (Componente 1.4. Del Bienestar Institucional. RSU). Sin embargo, el voluntariado es un concepto aún no planteado en la normativa general de Bolivia. Si bien el RGUP (14. e.) estipula la “Participación de profesionales y estudiantes en proyectos de interacción social y difusión cultural”, deben contemplarse mecanismos de análisis de impactos y retroalimentación para la formación profesional. Ahora bien, la CPE puntualiza el deber ser de las IES, como quienes deben “desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social” (Art. 91 II.). Esto debería traducirse en que las altas autoridades de la universidad trabajen en equipo para potenciar el rol social de la misma, tanto desde las carreras, como desde la extensión.

Los Criterios ARCUSUR-Ingeniería en el punto 2.4.3 contemplan un Programa de Responsabilidad Social. Éste propone que “La carrera debe

participar en acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de su entorno social”. La normativa debe orientar estos esfuerzos a ser socializados en medios masivos de comunicación y redes sociales, además de la priorización territorial para generar políticas de investigación para el desarrollo en las universidades. Una aproximación a ello está en el punto 5.2.5 del PNCTI que menciona: “convenios/acuerdos empresas-universidades para investigación vinculada al sector, de convenios/acuerdos gobierno-universidades para investigación específica y la variación de la consulta especializada a las bases de datos del sector”.



Meta 11. Proyectos Cocreados, Duraderos de Impacto

El RGUP en su Art. 14.h. enuncia la “Promoción y ejecución de proyectos de interacción social con sectores vulnerables”. Sin embargo, los proyectos con comunidades vulnerables, según el Modelo RSU UR-SULA, deberían ser cocreados y tener un impacto social duradero para el desarrollo sostenible. Criterios ARCUR-SUR MEDICINA (2.3.1) recomienda que “La propuesta educativa en extensión (incluye servicios asistenciales y otros) debe ser coherente con la misión institucional, ser una respuesta a las necesidades del entorno y debe respetar las diferencias culturales”. Lo que se puede construir son mecanismos para la prevención del asistencialismo y el paternalismo en los convenios de cooperación a largo plazo con comunidades vulnerables. De esta manera, se puede focalizar la intervención social. En la misma línea, los proyectos sociales deben ser sostenibles financieramente, a través de la promoción del emprendimiento. La evaluación de estas iniciativas (RGUP Art.14d.) debe propiciar la mejora continua y el escalamiento. Este proceso de revisión deberá contemplar el lineamiento y las políticas para involucrar a la contraparte.



Meta 12. Participación en la Agenda Local, Nacional e Internacional

El Reglamento de Universidades Privadas considera la “Vinculación con el sector productivo, de servicios y las instituciones que promuevan el desarrollo, la interacción e inclusión social y la difusión cultural” (13.g.). Por su parte, el PNCTI destaca que “El punto de partida del crecimiento y equidad es el talento humano, como base para la formación de alto nivel, generando así ventajas permanentes para un desarrollo sostenible en el largo plazo” (5.1.2). Sobre esta base, se debe tomar en cuenta la generación de convenios de cooperación con actores públicos y privados para la agenda ODS. En la misma lógica, la Ley 70 menciona en el Art. 5.9 la conciencia integradora entre la humanidad y la Madre Tierra y un “manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas”. Este principio filosófico debería ser concretizado a través de la participación en una agenda de ODS.

Las redes de innovación y productivas son mencionadas en el RGUP, pero son académicas y científicas (Líneas estratégicas y programas de investigación). En la misma medida, el SUB considera redes académicas para programas de postgrado. Por lo tanto, se deben considerar participar también en redes no académicas para alcanzar los ODS desde el pregrado.

El PNCTI reconoce los desafíos de la IES. Entre ellos destaca el inciso g., la “Incorporación de los saberes locales en los planes, programas y proyectos del sector público: es necesario incorporar de manera práctica los saberes locales y conocimientos ancestrales en los planes, programas y proyectos, a la par de procesos de aprendizaje social y procesos formativos en torno a los saberes locales y su incidencia en el sector público”. En la presentación del documento, el RGUP aspira a ser una **forma descolonizada de la construcción de políticas públicas**. Por lo tanto, es necesario que las IES dialoguen y discutan hasta poder generar incidencia para el diseño de políticas públicas y privadas.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Bolivia

Como se ha podido apreciar, la internalización de la filosofía de la RSU en las grandes misiones de la Universidad, desde la perspectiva de la política pública, todavía es incipiente. Sin embargo, existen bases que se pueden encauzar. A ello se suma la debilidad de los mecanismos de aseguramiento de calidad del sistema educativo boliviano, que dificulta que lo declarativo se concrete en la práctica. Al mismo tiempo, la educación superior en Bolivia está ante la oportunidad de construir un sistema de evaluación y acreditación de la calidad directamente orientado e inspirado en la RSU, en lugar de reformular uno existente. A fin de identificar algunas oportunidades para trabajar en esta temática se propone lo siguiente:

- ▶ En atención a que las acciones de aseguramiento de calidad están bajo la directriz principalmente de organismos supranacionales, como lo es la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, RANA del sistema ARCU-SUR, se recomienda elaborar y presentar una propuesta integrando los indicadores URSULA en las dimensiones y criterios de evaluación de la calidad académica de los programas o carreras. Esto en el entendido que, a partir de la situación particular que se está viviendo a nivel planetario con la pandemia del COVID-19, se va a requerir una revisión y adecuación de estos instrumentos en atención a las nuevas modalidades de educación, fruto de las necesidades en el nuevo contexto. Esto producirá un efecto cascada en las instancias nacionales, tales como en el Marco de Referencia para la evaluación del Sistema de la Universidad Boliviana y lo que en un futuro pueda desarrollarse de forma autónoma como la Agencia de Nacional de Acreditación, que debe entrar en funcionamiento de acuerdo con la Ley de Educación.
- ▶ En el ámbito nacional, se prevé una revisión y adecuación de los instrumentos normativos en el ámbito de educación, así como la elaboración de los instrumentos de evaluación de la calidad en la educación superior. Por tanto, es también una oportunidad de recomendar la incorporación de aspectos de los indicadores URSULA para guiar este accionar. Esta gestión se podría realizar, tanto como propuesta al Ministerio de Educación, como a través de la Asociación Nacional de Universidades Privadas, ANUP, órgano que aglutina a las universidades privadas de Bolivia y cuyo representante forma parte del CNACU.

- ▶ Establecer una red de capacitación, promoción, investigación y monitoreo de los indicadores URSULA con autoridades, docentes, no docentes e investigadores de las universidades que son afines a la filosofía de la RSU. Así se puede trascender a todas las instancias de manera colaborativa e involucrar cada vez más actores académicos, en especial los docentes-investigadores, que son la pieza clave del modelo. Del plantel docente investigador depende el Aprendizaje basado en desafíos sociales, la inter y transdisciplinariedad en investigación en y con la comunidad, y el logro de proyectos cocreados, de impacto y legítimos, tanto para el estudiantado, como la comunidad copartícipe.
- ▶ La misma red que se menciona en el apartado anterior tendría la responsabilidad de promover la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las misiones sustantivas de las IES. Asimismo, ser portavoz de la Agenda 2030 en las instancias que se estén trabajando en el país, desde la visión de las IES, procurando promover el modelo de las cuatro hélices (Estado, Universidades, Empresas, Sociedad civil organizada).
- ▶ El otro frente que se puede abordar, es el de las instituciones gubernamentales a nivel de municipios, sobre todo los más pequeños y de zonas vulnerables, a quienes se les puede presentar el portafolio de posibilidades que se puede trabajar con las universidades. Ejemplo de ello son las compras institucionales de proximidad y con enfoque de comercio justo, el Aprendizaje basado en desafíos sociales, la Investigación Inter y Transdisciplinaria en y con la comunidad, los proyectos de desarrollo cocreados con la comunidad. De esta manera, se allana el camino bidireccional para establecer el vínculo entre las universidades y la comunidad.

Referencias

Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional. Ministerio de La Presidencia*, Vol. 1, p. 179. Disponible en: <https://www.notariadoplurinacional.gob.bo/wp-content/uploads/2018/05/Bolivia-Consitucion.pdf>

Bolivia (2010). *Ley 70 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, p. 41. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/files/documentosnormativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

CEUB (2014). *XII Congreso Nacional de Universidades*, Vol. 1, p. 780. Disponible en: http://www.ceub.edu.bo/academica/documentos/congresos/12_Congreso.pdf

Mercosur Educativo (2015). *Criterios de Calidad para la acreditación ARCU-SUR. MEDICINA*, p. 17. Disponible en: http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/4615/6321/9485/Criterios_ARCUSUR_Medicina.pdf

Mercosur Educativo (2019). *Criterios de Calidad para la acreditación ARCU-SUR. INGENIERÍA*, p. 25. Disponible en: http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/9415/6742/7589/Ingenieria_Mayo_2019.pdf

Mercosur Educativo (2016). *Criterios de Calidad para la acreditación ARCU-SUR. ECONOMÍA*, p. 16. Disponible en: http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/3315/6321/9953/Criterios_ECONOMIA_ARCU-SUR.pdf

Ministerio de Educación (2013). *Plan Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación*, p. 128. Disponible en: http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/uploads/plan_nacional_de_ciencia_y_tecnologia.pdf

Ministerio de Educación (2012). *Reglamento General y Específicos de Universidades Privadas*, Vol. 1, p. 136. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Roca Urioste, V., Justiniano, M. D. (2017). La educación universitaria privada en Bolivia. En C. Rama (Ed.), *La Universidad Privada en América Latina y el Caribe* (1ra., pp. 47–68). Uruguay: Grupo Magro Editores.

Brasil: RSU en el marco orientador de la educación superior

Adilson José de Almeida, Faculdade SENAC São Miguel do Oeste/SC

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social en las IES en Brasil

La Constitución Federal de Brasil en su capítulo II, artículo 22, inciso XXIV, establece la competencia de la gestión educativa cuando destaca que “corresponde privativamente a la Unión legislar sobre [...] XXIV - lineamientos y bases de la educación nacional” (BRASIL, 2019 a, puesto 761), atribuyendo al Ministerio de Educación (MEC) la reglamentación de los procesos en la educación por medio de un sistema de evaluación, regulación y supervisión de las instituciones, así como de los cursos y del estudiantado. En cuanto a la educación superior, la Secretaría de Educación Superior (SESu) es la instancia del ministerio que se ocupa de los actos administrativos que autorizan, o no, el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), sean públicas, comunitarias o privadas. El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), organismo vinculado al MEC, es el responsable del proceso de evaluación, los exámenes, las estadísticas e indicadores, y de la gestión del conocimiento y los estudios educativos. Con el fin de contribuir a la acreditación del sistema educativo, la evaluación se realiza a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que tiene a su cargo:

[...] mejorar la calidad de la educación superior; orientando la expansión de su oferta, el aumento permanente de su eficacia institucional y efectividad académica y social, y, en especial, la promoción de la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior; valorando su misión pública, promoviendo los valores democráticos, respetando la diferencia y la diversidad, afirmando la autonomía y la identidad institucional (BRASIL, 2004 d, Art. 1º, § 1º).

Los resultados de estas evaluaciones servirán de base para los procesos de regulación de la educación en el territorio nacional, que podrán autorizar la acreditación de las IES, así como la autorización para su funcionamiento y el reconocimiento de los cursos que imparte; de igual modo, la renovación tanto de la acreditación institucional como del reconocimiento de cursos.

La supervisión de este sistema educativo está a cargo del Consejo Nacional de Educación (CNE), que tiene la misión de asegurar la participación de la sociedad en la consolidación de la educación brasilera, formulando y evaluando la política educativa nacional, en términos de la calidad de la enseñanza y del cumplimiento de la legislación educativa.

A partir de los debates relacionados con la creación de un sistema educativo brasilero en conferencias de educación que contaron con una gran participación de diversos segmentos de la sociedad (instituciones educativas, estudiantes, docentes, técnicos administrativos, gerentes educativos, representantes de entidades de clase, representantes sociedad civil, representantes de organizaciones educativas públicas y privadas, gobierno, sindicatos, asociación de padres, entre otros), en el año 2014 los lineamientos del Plan Nacional de Educación (PNE) se convirtieron en metas estructurantes cuyos temas se refieren a la garantía de la educación básica con calidad; la universalización de la alfabetización y la ampliación de la escolarización y de las oportunidades educativas; la reducción de las desigualdades y la valoración de la diversidad y la equidad; la valoración de los profesionales de la educación; la educación superior y el establecimiento de un sistema educativo nacional.

De esta manera, se seleccionaron algunos actores importantes involucrados con el escenario educativo, que se destacan en las discusiones sobre educación, en foros específicos, incidiendo así en las propuestas de políticas públicas. Estos actores pueden ser considerados organismos inductores de políticas⁸⁸ educativas en el macro escenario brasilero. Participan en la vida educativa de diferentes formas. Las asociaciones representativas de las IES trabajan con el propósito de involucrarlas en las más diversas instancias y actuar en la consolidación efectiva de su categoría. Conscientes de los cambios en el contexto educativo, social, económico y político del país, juegan un papel en la representación de la educación superior; ya sea ofreciendo asesoría pedagógica, administrativa, técnica y legal a las instituciones asociadas, o promoviendo seminarios, talleres, formación, participación en congresos y conferencias, y producción de publicaciones en el área educativa.

88 ABMES, ABNT, ABRUC, ANPAE, ANPED, ANUP, ARCU-SUL, MMA, MS, CNE, CNPQ, COMUNG, CONAE, CRES, CRUB, ETHOS, FORGES, GCUB, IESALC, INEP, MEC, OCDE, PACTO, PNE, SINAES, SBPC, UNESCO.

En el ámbito político, ocupan espacios importantes junto a las agencias gubernamentales para la formulación de políticas públicas, participando en la construcción y revisión de normas legales, promoviendo una aproximación de la realidad de las IES. Muchas de estas asociaciones realizan estudios sistemáticos sobre el escenario de la educación brasilera y realizan eventos académicos con el objetivo de subsidiar institucionalmente a sus miembros.

Algunos ejemplos de estas organizaciones son los siguientes. La Asociación Brasileña de Mantenedores de Educación Superior (ABMES⁸⁹), agrupa a una gran parte de las IES privadas; la Asociación Nacional de Política y Administración Educativa (ANPAE⁹⁰), con fuerte presencia en el campo de la educación, fácilmente identificable por las temáticas planteadas por sus grupos de trabajo en los congresos que promueve; la Asociación Brasileña de Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ABRUC⁹¹), reúne a las IES comunitarias y promueve discusiones relacionadas con esta categoría de instituciones educativas privadas sin fines de lucro; el Consejo de Rectores de Universidades Brasileñas (CRUB) promueve el intercambio y la cooperación entre universidades brasileñas; el Sistema de Acreditación Regional de Cursos de Pregrado, reúne a los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile (ARCU-SUR⁹²) y ejecuta la evaluación y acreditación de cursos universitarios en el ámbito del Mercosur.

La legislación brasilera⁹³ se rige fundamentalmente por la Constitución Federal de 1988 y por la Ley de Lineamientos y Bases (LDB) de 1996. Para analizar esta legislación educativa es necesario verificar otras leyes que la orientan, tales como decretos, leyes, ordenanzas y resoluciones

89 Una investigación realizada por ABMES y Educa Insights, sobre el cambio de fechas de Enem, revela que si la publicación de los resultados de este examen se produce en marzo de 2021, comprometerá la admisión del 76% de los alumnos a las IES, lo que podría llevar a un “apagón” de la mano, en los próximos años. Disponible en: <https://abmes.org.br/noticias/imprimir/3925>

90 Disponible en: <https://anpae.org.br/website/>

91 Disponible en: <https://www.abruc.org.br/abruc>

92 La noticia de ARCU-SUR refuerza las convocatorias de Acreditación al convocar a las IES que deseen participar en el sistema, deben presentar una solicitud a la Agencia Nacional de su país, dentro de los plazos establecidos en convocatorias específicas y según las instrucciones del Manual de Procedimientos. <http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/>

93 Decretos: 3.276/1999, 3.860/2001, 5.154/2004, 5.773/2006, 7.022/2009, 9.057/2017, 9.235/2017, 9.991/2019 e 10.195/2019. Leyes: 9.394/1996, 9.131/1995, 10.861/2004, 11.632/2007, 8.906/1994, 9.784/1999, 11.741/2008, 11.788/2008, 11.892/2008, 12.416/2011, 12.871/2013, 12.881/2013, 13.005/2014, 13.168/2015, 13.174/2015, 13.184/2015, 13.234/2015, 13.415/2017, 13.478/2017, 13.490/2017, 13.530/2017, 13.663/2018, 13.796/2019, 13.826/2019, 13.840/2019, 13.868/2019. Constitución Federal/1988. CLT. Ordenanzas: 5/2007, 40/2007, 586/2019, 2.051/2004. Resolución: CNE/CES 10/2002.

vigentes, cuyo conjunto de disposiciones legales configuran el sistema de educación superior en el país.

A continuación, se presenta el análisis de los documentos referentes a la legislación, así como de los órganos inductores de las políticas, en relación con las metas e indicadores del modelo RSU URSULA.

Presencia de criterios de RSU del Modelo URSULA en los documentos Rectores de la Educación Superior en Brasil

Gestión Organizacional

Algunos indicadores del modelo no están presentes en la legislación, en cuanto a: procesos para el establecimiento de metas e indicadores de desempeño para el clima laboral; sistemas de contratación responsable; el equilibrio trabajo-familia y el fomento del voluntariado entre el personal administrativo y docente. Los indicadores están parcialmente presentes en la medición y mejora continua del clima laboral donde “el Estado apoyará la formación de recursos humanos en las áreas de ciencia, investigación y tecnología, y otorgará a quienes estén a cargo medios y condiciones de trabajo especiales” (BRASIL, 2019 a, puesto 4.726). Éstos están fuertemente presentes en la oportunidad de desarrollo profesional y personal y en los procesos de integración de la diversidad cuando la norma destaca que “se prevén las políticas de personal, las carreras del profesorado y del personal técnico-administrativo, su superación, desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo” (BRASIL, 2004, d, Art. 3, V) en la mejora, desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo.

Los actores que inducen políticas no influyen en la medición y mejora continua del clima laboral y la promoción del voluntariado entre el personal administrativo y docente. Sí influyen sin embargo en la definición de metas e indicadores de desempeño, procesos de contratación responsable, oportunidades de desarrollo profesional y personal, respeto al equilibrio trabajo-familia y en los procesos de integración de la diversidad. Así, se muestra que, habiendo el proceso de inducción, no se implementan políticas en relación a estos indicadores.

Con relación al objetivo de un campus sostenible, la legislación no incluye políticas de compras socialmente responsables, procesos de formación de la comunidad universitaria en temas ambientales, como tampoco la promoción del voluntariado ambiental dentro del campus. Se encuen-

tran referencias parciales de un sistema integral de gestión ambiental y un seguimiento periódico de la huella ecológica.

Los documentos de los inductores muestran los indicadores de un sistema de gestión ambiental al “incentivar la participación de universidades, colegios y centros de investigación en los procesos de planificación y gestión ambiental” (BRASIL, 2004, e, p.14); el monitoreo regular de la huella ecológica, una política de compras socialmente responsable y procesos de capacitación de la comunidad universitaria en cuestiones ambientales; pero no se evidencian pautas relacionadas con la promoción del voluntariado ambiental en el campus, tal y como establece la legislación (BRASIL, 2004, d, Art. 3, III): “a la responsabilidad social de la institución, considerada especialmente en lo que respecta a su contribución en relación con la inclusión social, el desarrollo económico y social y la defensa del medio ambiente”.

Por tanto, existe una alineación entre los indicadores de la legislación y los inductores, en la mayoría de los indicadores, con excepción de compras y capacitaciones, no caracterizados en la legislación.

En la legislación, los códigos y políticas anticorrupción aparecen tímidamente. Sin embargo, los otros indicadores están presentes: procesos de compra ética; existencia de defensoría universitaria; incentivo a la participación democrática en la vida institucional; política de admisión y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad y la existencia, socialmente responsable, de procesos de comunicación y marketing (Brasil, 2019).

En los inductores de políticas están presentes indicadores de códigos y políticas de ética, transparencia y lucha contra la corrupción, procesos de compra ética, canales de defensa del pueblo, incentivo a la participación democrática en la vida institucional y procesos de comunicación y marketing socialmente responsables; como se dijo en ABNT (2010, p.22) que, “la gobernanza efectiva debe basarse en la incorporación de los principios de responsabilidad social [...], transparencia, comportamiento ético, respeto a los intereses de las partes interesadas, respeto al estado de derecho”. También tienen una política de retención y admisión de estudiantes en situaciones vulnerables o precarias. La mayoría de indicadores son presentes en los dos ámbitos legislativo e inductor, a excepción de los indicadores referidos a los códigos de ética y transparencia (presentes en

los actores inductores, pero no implementados en la legislación) y las políticas de admisión y retención de estudiantes presentes en la legislación.

Formación

Los indicadores de formación docente, enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas sociales, inventarios de proyectos sociales vinculados a la carrera, convenios firmados con comunidades para el desarrollo de proyectos sociales, inter y transdisciplinariedad en problemáticas sociales, incentivos docentes, apoyo a las iniciativas del estudiantado para el desarrollo de proyectos sociales y apoyo al aprendizaje servicio, no están incluidos en la legislación, teniendo sólo el indicador de cursos impartidos bajo la metodología de *Service Learning* parcialmente referenciado. En cuanto al conjunto de indicadores de los organismos inductores, también están ausentes.

El indicador de formación docente en el método de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas sociales aparece fuertemente en las IES comunitarias; mientras que el indicador de los cursos impartidos bajo la metodología de *Service Learning* está parcialmente presente, según lo registrado por la asociación de éstas IES: “las universidades comunitarias se destacan por su atención permanente a las necesidades del contexto social y por su inserción en las comunidades regionales, que se expresa en el compromiso de extensión”. (ABRUC, 2018, p.47).

Ninguno de los siguientes indicadores están contemplados transversalmente en el currículo en la legislación: capacitar docentes en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-Servicio; generar espacios de reflexión participativa sobre impactos positivos y negativos en relación a los ODS; análisis de la correspondencia temática entre los ODS y cada carrera y conocimientos, por parte del estudiantado, sobre los convenios y tratados internacionales vinculados a los ODS. Asimismo, no existe evidencia en los actores inductores sobre indicadores de formación docente en las agendas públicas de desarrollo local y nacional y en el conocimiento de las y los estudiantes sobre convenciones y tratados internacionales vinculados a los ODS.

Están presentes, de forma parcial, los indicadores de inclusión de los ODS transversalmente en el currículo de cada carrera; desarrollo de sinergias entre los temas y proyectos de los ODS; generación de espacios para la reflexión participativa sobre impactos positivos o negativos en re-

lación a los ODS y la correspondencia temática entre ODS y cada carrera. Se evidencia así un desajuste entre las discusiones de las políticas y su efectividad en el sistema educativo, con excepción de los indicadores de entrenamiento de los profesores en el desarrollo de proyectos y conocimiento por parte de las y los estudiantes, y sobre convenciones y tratados internacionales vinculados a los ODS.

Los indicadores de criterios de diversidad en la selección de interlocutores externos, inventario de actores externos y el seguimiento, comunicación e inclusión de los egresados en la vida universitaria, están completamente ausentes en la legislación. De igual manera están ausentes el inventario e inclusión de los egresados en la vida universitaria en organismos inductores. Sólo el indicador de actualización curricular, basado en reuniones periódicas con actores externos y foros académicos abiertos, está parcialmente cubierto en la legislación. Se suma a esto el indicador de la existencia de criterios de diversidad en la selección de interlocutores externos, parcialmente presente en los organismos inductores, señalando así una adherencia de las discusiones orientadoras de las políticas para que estén presentes en la legislación; a saber: “incentivar estudios e investigaciones que analicen la necesidad de articulación entre formación, currículo, investigación y mundo laboral, considerando las necesidades económicas, sociales y culturales del país” (BRASIL, 2014, Anexo Estrategias 12.1).

Cognición

La complejidad de las políticas interdisciplinarias y/o transdisciplinarias se refleja en las discusiones académicas hasta el punto de generar inercia en la adopción de acciones que las promuevan. Conciliar sujetos que integran, de manera interdisciplinar, el diálogo entre las disciplinas, aunque aún estructurado en los ámbitos disciplinares, es ya una ardua misión; qué decir de ir un paso más allá, con la idea de transdisciplinariedad, una situación en la que las fronteras no están bien definidas, o incluso no existen fronteras entre disciplinas.

Esto se puede ver claramente en los indicadores para la promoción de líneas de investigación en relación a los ODS; la creación de investigación interdisciplinaria; la formación de docentes e investigadores en investigación interdisciplinaria y la generación de espacios de diálogo entre inves-

tigadores y políticos, están completamente ausentes en la legislación y en los órganos inductores.

El indicador de la existencia de una política transversal de fomento de la inter y transdisciplinariedad está parcialmente presente en la legislación y plenamente presente en los documentos de los actores inductores, como se señala en la planificación estratégica del CNPQ (2014, p.40) la “difusión de una cultura de transversalidad [...] especialmente en la promoción de la formación de recursos humanos y en el apoyo a proyectos de investigación y extensión”. Asimismo, el indicador creación de equipos de investigación interdisciplinarios está presente en ambos segmentos. En este objetivo, se identifica la alineación y presencia de estas discusiones en la legislación cuando se pretende “promover la interdisciplinariedad e integración de los programas, acciones, actividades y proyectos de organismos y entidades públicas y privadas” (BRASIL, 2019, b, Art. 8° - D, YO).

Los siguientes indicadores están ausentes tanto en la legislación como en los documentos de los actores que inducen políticas: formación de docentes en investigación comunitaria participativa, investigaciones realizadas en y con la comunidad, asistencia de la universidad para ayudar a las comunidades vulnerables a producir su propio conocimiento para su desarrollo y procesos que garanticen que las investigaciones se definan en consenso con grupos externos. A excepción del indicador sobre convenios de cooperación con comunidades vulnerables para investigar sus problemas sociales “con respecto a la educación superior, sin perjuicio de otras acciones, el servicio a los pueblos indígenas” (BRASIL, 1996, Art. 79°, § 3°), mostrando así una coherencia entre lo discutido y la efectividad de la legislación en relación a estos indicadores.

En la legislación, los indicadores promoción de la innovación y transferencia de tecnología a las comunidades, procesos de presencia en los medios de comunicación y redes sociales en temas relacionados con RSU y la definición de prioridades de desarrollo territorial para la política de investigación de la universidad, están completamente ausentes. Aparecen de manera parcial los indicadores sobre los canales y métodos de divulgación científica para públicos no académicos y la medición del impacto social del conocimiento producido por la universidad. El indicador de articulación entre investigación, desarrollo e innovación (I + D) para el emprendimiento con fines sociales y ambientales aparece con fuerza:

“proponer estrategias para fortalecer la investigación aplicada, extensión tecnológica, emprendimiento e innovación en las instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica” (BRASIL, 2019, a, Art. 17, IX).

En cuanto a los organismos inductores, se percibe la completa ausencia de indicadores relacionados con la promoción de la innovación y transferencia de tecnología a comunidades vulnerables; la medición de la producción social de conocimiento por parte de la universidad y la definición de prioridades de desarrollo territorial para la política de investigación universitaria. En cambio se percibe la presencia de los siguientes indicadores: desarrollo de canales y métodos de difusión científica para audiencias no académicas; articulación entre investigación, desarrollo e innovación (I + D) para el emprendedurismo con fines sociales y ambientales; desarrollo de procesos de presencia en los medios de comunicación y redes sociales en temas relacionados con RSU, pues busca “a través de convenios y políticas públicas, incentivos a la formación académica de la población [...] para la formación docente, así como en cuanto al desarrollo de acciones de innovación y emprendimiento”(COMUNG, 2018, p. 5). En esta meta se percibe que únicamente el indicador referente al desarrollo de canales de difusión científica no está alineado entre los actores que inciden en las políticas educativas y la legislación vigente.

Participación Social

Tanto en la legislación como en los documentos de los órganos que inducen las políticas educativas, los indicadores de integración de la proyección social están ausentes; a saber: el desarrollo de procesos de articulación entre la formación profesional, la investigación y la extensión social solidaria; articulación entre trabajo social y voluntariado estudiantil en materia de formación profesional, investigación y extensión social solidaria; existencia de mecanismos de proyectos sociales e investigación comunitaria que contribuyan a mejorar el contenido de la formación profesional; trabajo en equipo de las altas autoridades de la universidad para mejorar el rol social de la universidad, confirmando una alineación entre los dos segmentos.

Los indicadores de desarrollo de procesos co-creados con comunidades vulnerables, la existencia de mecanismos para prevenir el bienestar

y el paternalismo en la proyección social y convenios de cooperación de largo plazo con comunidades vulnerables, la evaluación del impacto de proyectos sociales y el estímulo de la participación de las contrapartes locales en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, están completamente ausentes en ambos segmentos (legislación e inductores). A excepción del indicador de fomento de mecanismos para promover el emprendedurismo para la sostenibilidad financiera de proyectos sociales mediante el fomento de “acciones de apoyo a nuevas incubadoras y aceleradoras de empresas, adopción de tecnologías sociales, apoyo al emprendimiento, organización colectiva de empresas y micro finanzas” (BRASIL, 2020, Art. 43, X), cuya presencia es parcial. Al igual que el objetivo anterior, esto constituye una fuerte adherencia entre las discusiones y su presencia efectiva en la legislación.

Sobre la participación en la agenda de desarrollo: indicadores de existencia de convenios de cooperación con actores públicos locales y privados para la agenda de los ODS; generación de procesos de participación e incidencia en la agenda de los ODS a nivel local, nacional e internacional; participación de la universidad en las redes académicas y no académicas para los ODS y la discusión sobre el rol de la universidad en el diseño de políticas privadas de desarrollo, están ausentes tanto en la legislación como en los documentos de los órganos que inducen políticas educativas. El indicador impacto de la universidad en la discusión y diseño de políticas públicas de desarrollo aparece plenamente en los documentos de los inductores; por ejemplo, “las organizaciones pueden apoyar procesos políticos públicos y estimular el desarrollo de políticas públicas que beneficien a la sociedad en su conjunto” (ABNT, 2010, p.51). Sin embargo, no aparece en la legislación, lo que indica una alineación entre los segmentos, con la excepción de este único indicador.

A partir de las inferencias señaladas, se presentan a continuación recomendaciones con el objetivo de que sirvan de subsidios para una discusión en términos de desarrollo sostenible en el sistema educativo brasileño.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Brasil

De acuerdo al análisis de los documentos en relación a la existencia o no de políticas públicas que incluyan los indicadores RSU URSULA, con base en los 17 ODS, se recomiendan algunas acciones para que el tema

referido se establezca en la agenda nacional de educación superior y en su círculo de discusión orientados al desarrollo sostenible, proporcionando la formación de una masa crítica dentro de las carreras de formación de la educación superior. De esta manera, RSU puede adherirse a las políticas educativas públicas vigentes.

La introducción de indicadores de desempeño del modelo RSU URSULA a ser implementado por las IES, necesariamente debe estar prevista en la legislación educativa brasilera. Actualmente esta legislación contiene lineamientos en materia de responsabilidad social, con indicadores evaluados por el INEP en la regulación de la educación superior. Sin embargo, los instrumentos de evaluación institucional dejan espacio para subjetividades de quienes evalúan y de quienes son evaluados, además de contemplar parcialmente los 17 ODS.

El CNE promueve espacios de discusión sobre el sistema educativo brasileño, destacando temas estratégicos en torno a la regulación de la educación. Su papel en la organización y discusión de los problemas relacionados con la educación nacional tiene un carácter democrático y transparente, ya que promueve el debate en el área, con la participación de las IES en funcionamiento y especialistas de diferentes áreas.

Esta acción se traduce en propuestas estratégicas para la evolución cualitativa de las políticas educativas. Sin embargo, son recomendaciones para el área de educación y, por lo tanto, no tienen fuerza de ley. En este sentido, se cree que sólo con un cambio formal en los mecanismos regulatorios, a través del INEP en los procesos de evaluación institucional, las IES incorporarán los indicadores del modelo RSU en sus prácticas y en sus documentos, efectuando así los acuerdos de cooperación firmados en foros internacionales sobre desarrollo sostenible.

Con el objetivo de implementar una gestión integral y transversal de RSU en las IES, se debe desarrollar y estructurar un proceso de alineación institucional con la comunidad académica, a fin de establecer indicadores con la previsión de realizar un diagnóstico de la situación de las IES, el establecimiento de indicadores y revisión de las políticas académicas de evaluación institucional establecidas con el seguimiento de indicadores de RSU, así como la inclusión en la matriz curricular de cursos de pregrado de al menos una asignatura de RSU, en línea con las discusiones contemporáneas sobre desarrollo sostenible.

Uno de los mayores males que azotan a la humanidad en este siglo se refiere a la corrupción y el deterioro de la ética. Este tipo de asignaturas deben estar incluidas en la matriz curricular de las carreras de grado, de forma transversal, para trabajar en conjunto con las demás disciplinas. La promoción de los temas en las semanas académicas de los cursos para crear una conciencia inequívoca en la comunidad universitaria fortalecerá la lucha contra la corrupción y el soborno.

Realizar acciones que permitan transformar la realidad de una comunidad o de un grupo de personas es el nombre que se le atribuye al desarrollo de proyectos sociales, cuya finalidad se basa en posibilitar el empoderamiento de la población que se encuentra excluida de las oportunidades sociales. Dentro de la gestión de las IES, es necesario crear una estructura organizativa formal, con el objetivo de ser el gestor de proyectos sociales y sus consecuencias.

Es necesario avanzar en la concepción de la RSU para incluir el tema en la gestión orgánica de las IES. Las prácticas de responsabilidad social no se materializarán si los docentes, investigadores y autoridades administrativas que forman parte del personal de la institución no están debidamente capacitados, guiados por las demandas de la sociedad y no por los intereses de la propia institución.

Referencias

ABNT (2010). NBR ISO 26000: Diretrizes sobre responsabilidade social. Rio de Janeiro, 1ª edição.

Brasil (02 de setembro de 1999). Conselho Nacional de Educação – CNE. Regimento Interno. Portaria MEC nº 1.306.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 55ª ed. Brasília, 2019.

Decreto no 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm

Decreto no 10.357, de 20 de maio de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Cidadania e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10357.htm

Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

Lei no 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Lei no 13.840, de 5 de junho de 2019. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20altera%20a,Art.____

Ministério do Meio Ambiente. Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente e da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. Brasília, DF. 2004.

CNPQ Planejamento estratégico 2025. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/planejamento-estrategico/>

COMUNG (2018). Ação integrada de formação de professores. Lajeado: Ed. da Univates.

Brasil: RSU no marco de orientação do educação superior

Adilson José de Almeida, Faculdade SENAC São Miguel do Oeste/SC

Marco legais que induzem e acreditam as políticas sociais das Instituições de Educação Superior no Brasil

A Constituição Federal do Brasil no seu capítulo II, artigo 22, inciso XXIV, estabelece a competência da gestão educacional quando enfatiza que “compete privativamente à União legislar sobre [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2019, posição 761), atribuindo ao MEC⁹⁴ a regulamentação dos processos na educação por meio de um sistema de avaliação, regulação e supervisão das instituições, bem como dos cursos e dos estudantes. No que se refere à educação superior, da Secretaria de Educação Superior (SESu), é a instância do ministério, que cuida dos atos administrativos que autorizam, ou não, o funcionamento das Instituições de Educação Superior (IES), sejam elas públicas, comunitárias ou privadas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC possui a responsabilidade pelo processo avaliativo, pelos exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais. A fim de contribuir com a acreditação do sistema de educação, a avaliação é realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes⁹⁵), que tem como atribuição a

[...] melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior; por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores de-

94 Órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/ acesso-a-informacao/institucional/competencias>

95 Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>

mocráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004 a, Art. 1º, § 1º)

Os resultados destas avaliações servirão de base para os processos de regulação da educação em território nacional, os quais poderão autorizar o credenciamento das IES, bem como a autorização para o seu funcionamento e o reconhecimento dos cursos por ela oferecidos e posterior recredenciamento institucional e renovação de reconhecimento de cursos.

A supervisão deste sistema educacional fica a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual tem a missão de garantir a participação da sociedade na consolidação da educação brasileira, formulando e avaliando a política nacional de educação, em termos da qualidade do ensino e do cumprimento à legislação educacional.

Com base nos debates relacionados à criação de um sistema educacional brasileiro, ocorridos em conferências de educação, as quais envolveram grande parte dos segmentos da sociedade (instituições de ensino, estudantes, professores, técnico administrativos, gestores educacionais, representantes de entidades de classes, representantes da sociedade civil, representantes de organizações educativas públicas e privadas, governo, sindicatos, associação de pais, dentre outras), as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, se converteram em metas estruturantes cujos temas dizem respeito à garantia do direito à educação básica com qualidade, a universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, redução das desigualdades e valorização da diversidade e equidade, valorização dos profissionais da educação, ensino superior e a instituição de um sistema nacional de educação.

Desta maneira, foram selecionados alguns importantes atores envolvidos com o cenário educacional, os quais se destacam nas discussões sobre educação, em fóruns específicos, influenciando assim na proposição de políticas públicas. Estes atores podem ser considerados organismos indutores⁹⁶ das políticas educacionais no macrocenário brasileiro.

Estes indutores participam da vida educacional de formas variadas. As associações representativas das IES atuam com o propósito de engajá-las

96 ABMES, ABNT, ABRUC, ANPAE, ANPED, ANUP, ARCU-SUL, MMA, MS, CNE, CNPQ, COMUNG, CO-NAE, CRES, CRUB, ETHOS, FORGES, GCUB, IESALC, INEP, MEC, OCDE, PACTO, PNE, SINAES, SBPC, UNESCO.

nas mais diversas instâncias e atuar na consolidação efetiva de sua categoria. Atentas às mudanças ocorridas no contexto educacional, social, econômico e político do país, desempenham seu papel na representatividade da educação superior, seja por meio de oferta de assessoria pedagógica, administrativa, técnica e jurídica às instituições associadas, seja pela promoção de seminários, workshops, capacitações, participação em congressos e conferências, além de produção de publicações na área educacional.

No âmbito político, ocupam importantes espaços junto aos órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas, participando na construção e revisão de normas legais, promovendo uma aproximação da realidade das IES. Muitas dessas associações, elaboram estudos sistemáticos sobre o cenário da educação brasileira e realizam eventos acadêmicos com o objetivo de subsidiar, institucionalmente, seus associados.

Como exemplo destas organizações, citamos a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES⁹⁷) que congrega boa parte das IES particulares, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE⁹⁸), com forte atuação no campo da educação, facilmente identificado com as problemáticas instigadas pelos seus grupos de trabalho nos congressos que promove, a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC⁹⁹) que reúne as IES comunitárias, promovendo discussões relativas a este tipo de categoria de escolas particulares sem fins lucrativo, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que promove o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras, o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação que reúne os ministros de educação da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile (ARCU-SUL¹⁰⁰), executando a avaliação e acreditação de cursos universitários no âmbito do Mercosul.

97 Pesquisa desenvolvida pela ABMES e Educa Insights, sobre a mudança nas datas do Enem, revela que se a liberação dos resultados deste exame ocorrer em março de 2021, comprometerá o ingresso de 76% dos alunos nas IES, podendo carretar um “apagão” de mão-de-obra nos próximos anos. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/imprimir/3925>

98 Disponível em: <https://anpae.org.br/website/>

99 Disponível em: <https://www.abruc.org.br/abruc>

100 Notícias da ARCU-SUL reforçam convocatórias à Acreditação fazendo um chamamento às IES, que desejam participar do sistema, devem apresentar candidatura perante a Agência Nacional de seu país, nos prazos fixados em convocatórias específicas e segundo instruções do Manual de Procedimentos. Disponível em: <http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/>

Quanto à legislação brasileira¹⁰¹, fundamentalmente é orientada pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Para analisar a esta legislação educacional, se faz necessário verificar outras legislações que a norteiam, tais como decretos, leis, portarias e resoluções em vigor, cujos conjunto de dispositivos jurídicos dão forma ao sistema educacional superior no país.

A análise dos documentos referentes à legislação, bem como dos organismos indutores das políticas em relação às metas e aos indicadores do modelo RSU URSULA, seguem apresentados abaixo conforme evidências da situação em que se encontram nas políticas vigentes.

A presença de critérios de RSU do modelo URSULA nos documentos orientadores da educação superior no Brasil

Gestão Organizacional

A legislação não contempla os processos de definição de metas e indicadores de desempenho do ambiente laboral, o sistema de contratação responsável, o desenvolvimento profissional e pessoal, o equilíbrio trabalho-família e a promoção do voluntariado entre o pessoal administrativo e de ensino. Está parcialmente presente na medição e melhoria contínua do ambiente de trabalho onde “o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho” (BRASIL, 2019 a, posição 4.726) e fortemente presente na oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal e nos processos de integração da diversidade quando enfatiza que estão previstas “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho” (BRASIL, 2004 a, Art. 3o, V) no aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

No entanto os atores que induzem as políticas não influenciam na medição e melhoria contínua do ambiente de trabalho e na promoção do voluntariado entre o pessoal administrativo e de ensino, mas influenciam

101 Decretos: 3.276/1999, 3.860/2001, 5.154/2004, 5.773/2006, 7.022/2009, 9.057/2017, 9.235/2017, 9.991/2019 e 10.195/2019. Leis: 9.394/1996, 9.131/1995, 10.861/2004, 11.632/2007, 8.906/1994, 9.784/1999, 11.741/2008, 11.788/2008, 11.892/2008, 12.416/2011, 12.871/2013, 12.881/2013, 13.005/2014, 13.168/2015, 13.174/2015, 13.184/2015, 13.234/2015, 13.415/2017, 13.478/2017, 13.490/2017, 13.530/2017, 13.663/2018, 13.796/2019, 13.826/2019, 13.840/2019, 13.868/2019. Constituição Federal/1988. CLT. Portarias: 5/2007, 40/2007, 586/2019, 2.051/2004. Resolução: CNE/CES 10/2002.

na definição de metas e indicadores de desempenho, nos processos de contratação responsáveis, na oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal, no respeito ao equilíbrio trabalho-família e nos processos de integração da diversidade, mostrando que mesmo havendo o processo de indução, as políticas não são efetivadas em relação a estes indicadores.

A meta de um campus sustentável, na legislação, não contempla as políticas de compras socialmente responsável, os processos de treinamento da comunidade universitária sobre questões ambientais e a promoção do voluntariado ambiental no âmbito do campus. Encontram-se referências parciais de um sistema abrangente de gestão ambiental e monitoramento regular da pegada ecológica.

Nos documentos dos indutores aparecem os indicadores de um sistema de gestão ambiental ao “incentivar a participação das universidades, faculdades e centros de pesquisa nos processos de planejamento e de gestão ambiental” (BRASIL, 2004 b, p. 14), do monitoramento regular da pegada ecológica, de uma política de compras socialmente responsável e de processos de treinamento da comunidade universitária sobre questões ambientais, mas nenhum balizamento relacionado à promoção do voluntariado ambiental dentro campus, conforme consta na legislação (BRASIL, 2004 b, Art. 3o, III): “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente”.

Verifica-se, portanto, um alinhamento entre os indicadores da legislação e dos indutores, na maioria dos indicadores, ressaltando-se os de compras e treinamento, não caracterizados na legislação.

Na legislação estão ausentes códigos e políticas de combate à corrupção. No entanto, os outros indicadores encontram-se presentes: processos éticos de compras; existência de ouvidoria; incentivo da participação democrática na vida institucional; política de admissão e retenção de estudantes em situações vulneráveis e a existência, socialmente responsável, de processos de comunicação e marketing Brasil (2019). Estão presentes, nos indutores de políticas, os indicadores de códigos e políticas de ética, transparência e combate à corrupção, processos éticos de compras, canais de ouvidoria, incentivo à participação democrática na vida institucional e processos de comunicação e marketing socialmente responsáveis,

conforme consta na ABNT (2010, p.22) que “convém que uma governança eficaz se baseie na incorporação dos princípios da responsabilidade social [...], transparência, comportamento ético, respeito pelos interesses das partes interessadas, respeito pelo estado de direito”.

No entanto não apresentam uma política de retenção de admissão e retenção de estudantes em situações vulneráveis. A maioria dos indicadores dos dois segmentos estão aderentes, com excessão dos indicadores referentes aos códigos de ética e transparência (presentes na indução, mas não efetivados na legislação) e nas políticas de admissão e retenção de estudantes (presente na legislação, mas não nos indutores).

Formação

Os indicadores de treinamento de professores no método de ensino-aprendizagem com base na solução de problemas sociais, inventários de projetos sociais vinculados à carreira, acordos firmados com comunidades para o desenvolvimento de projetos sociais, inter e transdisciplinaridade nos problemas sociais, incentivos ao ensino e apoio a iniciativas estudantis para o desenvolvimento de projetos sociais e apoio ao aprendizado de serviço, não são contemplados na legislação, tendo, apenas, o indicador de cursos ministrados sob a metodologia Service Learning parcialmente referenciado. Em relação ao conjunto de indicadores dos organismos indutores, também não se fazem presentes. O indicador de treinamento de professores no método de ensino-aprendizagem com base na solução de problemas sociais aparece fortemente, sendo que o indicador dos cursos ministrados sob a metodologia Service Learning se configura parcialmente presente, conforme registrado pela associação das IES comunitárias: “as universidades comunitárias destacam-se pela atenção permanente às necessidades do contexto social e pela inserção nas comunidades regionais, que se expressa no compromisso com a extensão” (ABRUC, 2018, p.47).

Nenhum dos indicadores, treinamento de professores no desenvolvimento de projetos de Serviço de Aprendizagem, geração de espaços de reflexão participativa sobre impactos positivos e negativos em relação aos ODS, análise da correspondência temática entre ODS e cada carreira e conhecimento, por parte dos estudantes, sobre convenções e tratados internacionais vinculados aos ODS estão contemplados transversalmente no currículo na legislação. Da mesma forma, não existe evidências nos

atores quanto à indução, referentes aos indicadores de treinamento de professores nas agendas públicas de desenvolvimento local e nacional e no conhecimento dos estudantes sobre as convenções e tratados internacionais vinculados aos ODS. Estão presentes, de forma parcial, apenas os indicadores de inclusão dos ODS, transversalmente no currículo de cada carreira, o desenvolvimento de sinergia entre os temas e projetos dos ODS, geração de espaços para reflexão participativa sobre impactos positivos e negativos em relação aos ODS e a correspondência temática entre ODS e cada carreira, sinalizando assim um descompasso entre as discussões das políticas e sua efetivação no sistema educacional, com ressalva aos indicadores de treinamento de professores no desenvolvimento de projetos e conhecimento, por parte dos estudantes, sobre convenções e tratados internacionais vinculados aos ODS.

Os indicadores de critérios de diversidade na seleção de parceiros externos, de inventário de atores externos e o acompanhamento, comunicação e inclusão de egressos na vida universitária, estão completamente ausentes quanto à legislação, bem como os de inventário e inclusão de egressos na vida universitária nos organismos indutores. Apenas o indicador de atualização do currículo, baseado em reuniões regulares com atores externos e fóruns acadêmicos abertos estão, parcialmente, contemplados na legislação. Acrescenta-se a isso o indicador de existência de critérios de diversidade na seleção de parceiros externos, parcialmente presentes nos organismos indutores, sinalizando assim uma aderência das discussões orientadoras das políticas para que estejam presentes na legislação, a saber: “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país” (BRASIL, 2014, Anexo Estratégias 12.1).

Cognição

A complexidade de políticas de interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade se reflete nas discussões acadêmica ao ponto de gerar uma inércia na adoção de ações que as promovam. Conciliar assuntos que integrem, de maneira interdisciplinar, o diálogo entre as disciplinas, mesmo que ainda, estruturadas nas esferas da disciplinaridade já é uma missão árdua, o que se dizer de um passo mais além, a ideia de transdisciplinaridade, situação em que as fronteiras não estão bem definidas, ou mesmo, não existindo fronteiras entre as disciplinas.

Isto pode ser percebido, claramente, nos indicadores de promoção de linhas de pesquisa em relação aos ODS, de criação de pesquisa interdisciplinares, de treinamento de professores e pesquisadores em pesquisa interdisciplinar e geração de espaços de diálogo entre pesquisadores e tomadores de decisão política, completamente ausentes da legislação e nos organismos indutores.

O indicador de existência de uma política transversal de promoção da inter e transdisciplinaridade está parcialmente presente na legislação e totalmente presente nos documentos dos atores indutores, conforme consta no planejamento estratégico do CNPQ (2014, p. 40) a “disseminação de uma cultura de transversalidade [...] em especial no fomento à formação de recursos humanos e no apoio a projetos de pesquisa e extensão. Da mesma forma, o indicador de criação de equipes de pesquisa interdisciplinares está presente em ambos os segmentos. Nesta meta, identifica-se o alinhamento e a presença destas discussões na legislação quando visa “promover a interdisciplinaridade e integração dos programas, ações, atividades e projetos dos órgãos e entidades públicas e privadas” (BRASIL, 2019 b, Art. 8º - D, I).

Todos os indicadores da legislação e dos atores que induzem as políticas, treinamento para professores em pesquisa comunitária participativa, pesquisas realizadas na e com a comunidade, auxílio da universidade em ajudar as comunidades vulneráveis a produzir seu próprio conhecimento para o seu desenvolvimento e processos que garantem que a pesquisa seja definida em consenso com os grupos externos, estão completamente ausentes, exceção apenas do indicador que analisa os acordos de cooperação com comunidades vulneráveis para a pesquisa de seus problemas sociais “ no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, Art. 79º, § 3º), mostrando assim uma coerência entre o que se discute e a efetividade na legislação em relação a estes indicadores.

Os indicadores, promoção da inovação e transferência de tecnologia para comunidades, processos de presença na mídia de massa e nas redes sociais sobre questões relacionadas à RSU e de definição de prioridades de desenvolvimento territorial são definidas para a política de pesquisa da universidade estão completamente ausentes na legislação, sendo que os indicadores sobre os canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos e a medição do impacto social do conhecimen-

to produzido pela universidade aparecem de forma parcial, tendo o indicador sobre a articulação entre pesquisa, desenvolvimento e inovação (P&D) para o empreendedorismo com fins sociais e ambientais aparece fortemente nesta mesma legislação: “propor estratégias de fortalecimento da pesquisa aplicada, da extensão tecnológica, do empreendedorismo e da inovação nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2019 a, Art. 17º, IX).

Quanto aos organismos indutores, percebe-se a completa ausência de indicadores referentes à promoção da inovação e transferência de tecnologia para comunidades vulneráveis, a medição da produção social do conhecimento pela universidade e a definição das prioridades de desenvolvimento territorial para a política de pesquisa da universidade, assim como a presença dos seguintes indicadores: desenvolvimento de canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos; articulação entre pesquisa, desenvolvimento e inovação (P&D) para o empreendedorismo com fins sociais e ambientais; desenvolvimento de processos de presença na mídia de massa e nas redes sociais sobre questões relacionadas à RSU, na medida em que busca “por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população [...] à formação de professores, bem como, ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo” (COMUNG, 2018, p. 5). Nesta meta, verifica-se que, apenas, o indicador referente ao desenvolvimento de canais de divulgação científica não está alinhado entre os atores que influenciam as políticas educacionais e a legislação vigente.

Projeção social

Na integração da projeção social, tanto na legislação como nos organismos indutores das políticas educacionais, os indicadores estão totalmente ausentes em seus documentos, a saber: desenvolvimento de processos de articulação entre formação profissional, pesquisa e extensão social solidária; articulação entre o serviço social e o voluntariado dos estudantes quanto à formação profissional, a pesquisa e a extensão social solidária; existência de mecanismos para projetos sociais e pesquisa comunitária que contribuam para a melhoria do conteúdo da formação profissional; trabalho em equipe das altas autoridades da universidade para melhorar o papel social da universidade. Por conta desta ausência em ambos os segmentos, constata-se uma aderência entre os dois segmentos.

Os indicadores de desenvolvimento de processos co-criados desenvolvidos com comunidades vulneráveis, a existência de mecanismos para prevenir o bem-estar e o paternalismo na projeção social e de acordos de cooperação de longo prazo com comunidades vulneráveis, a avaliação do impacto de projetos sociais e o estímulo à participação de contrapartes locais no desenho, execução e avaliação de projetos sociais, estão completamente ausentes nos dois segmentos (legislação e indutores), excessão feita apenas ao indicador fomento a mecanismos para promover o empreendedorismo para a sustentabilidade financeira de projetos sociais ao incentivar “ações de apoio a incubadoras e aceleradoras de novos negócios, de adoção de tecnologias sociais, de apoio ao empreendedorismo, de organização coletiva de empreendimentos e de microfinanças” (BRASIL, 2020, Art. 43, X), cuja presença é parcial. Da mesma forma que a meta anterior, esta se constitui de uma forte aderência entre as discussões e sua efetiva presença na legislação.

Da participação na agenda de desenvolvimento, os indicadores de existência de acordos de cooperação com atores públicos locais e privados para a agenda dos ODS, geração de processos de participação e advocacia na agenda dos ODS nos níveis local, nacional e internacional, participação da universidade em redes acadêmicas e não acadêmicas para os ODS e a discussão sobre a atuação da universidade no desenho de políticas de desenvolvimento privadas, estão ausentes na legislação e nos organismos indutores das políticas educacionais, com excessão do indicador sobre o impacto da universidade na discussão e desenho de políticas públicas de desenvolvimento que aparece plenamente nos documentos dos indutores, como exemplo, as “organizações podem apoiar os processos políticos públicos e estimular o desenvolvimento de políticas públicas que beneficiem a sociedade como um todo” (ABNT, 2010, p.51). No entanto não aparece na legislação, indicando assim um alinhamento entre os segmentos, com a exceção desse único indicador.

A partir das inferências constatadas acima, seguem recomendações com o intuito de servirem de subsídio para uma discussão em termos de desenvolvimento sustentável no sistema educacional brasileiro.

Recomendações para a promoção da RSU no Brasil

De acordo com a análise dos documentos em relação à existência ou não de políticas públicas que contemplem os indicadores de RSU URSU-

LA, embasados nos 17 ODS, recomenda-se algumas ações para que o referido assunto se estabeleça na agenda nacional da educação superior e nos seus círculos de discussão com fins ao desenvolvimento sustentável, proporcionando a formação de uma massa crítica dentro das carreiras de formação da educación superior. Desta maneira poderá ocorrer a aderência da RSU às atuais políticas públicas educacionais.

A introdução de indicadores de desempenho do modelo de RSU URSU-LA para serem efetivados pelas IES, necessariamente devem estar previstos na legislação educacional brasileira. Atualmente, consta nessa legislação, orientações sobre responsabilidade social, com indicadores avaliados pelo Inep na regulação da educação superior. No entanto, os instrumentos de avaliação institucional deixam margem para subjetividades de quem avalia e de quem é avaliado, além de contemplarem, em partes, os 17 ODS.

O CNE promove espaços de discussão sobre o sistema educacional brasileiro, balizando as questões estratégica quanto à regulação da educação. Sua atuação na organização e discussão dos problemas relacionados à educação nacional se reveste de um caráter democrático e transparente uma vez que promove o debate sobre a área, com a participação das IES em funcionamento e especialistas de diferentes áreas.

Esta ação resulta em propostas estratégicas para a evolução qualitativa das políticas educacionais. No entanto, são recomendações para a área da educação e, portanto, não possuem força de lei. Neste sentido, acredita-se que apenas com uma alteração formal nos mecanismos de regulação, por meio do Inep nos processos de avaliação institucional, é que as IES incorporarão os indicadores do modelo de RSU em suas práticas e em seus documentos, efetivando assim os acordos de cooperação firmados em instâncias internacionais sobre o desenvolvimento sustentável.

Tendo por objetivo a implementação de uma gestão integral e transversal da RSU nas IES, um processo de alinhamento institucional deverá ser desenvolvido e estruturado com a comunidade acadêmica, a fim de estabelecer indicadores com a previsão da realização de um diagnóstico da situação da IES, o estabelecimento de indicadores para e uma revisão das políticas acadêmicas de avaliação institucional estabelecidas com o acompanhamento de indicadores de RSU, bem como a inclusão na matriz curricular dos cursos de graduação de, pelo menos, uma disciplina de RSU, alinhada às discussões, contemporâneas, sobre o desenvolvimento sustentável.

Um dos grandes males que assola a humanidade, neste século, diz respeito à corrupção e à deterioração da ética. Este tipo de assunto deve constar na matriz curricular dos cursos de graduação, de forma transversal, para atuar em conjunto com as demais disciplinas. Promover os temas nas semanas acadêmicas dos cursos, a fim de criar uma consciência inequívoca em toda a comunidade universitária fortalecerá o combate à corrupção e ao suborno.

Realizar ações que possibilitem transformar a realidade de uma comunidade ou de um grupo de pessoas é o nome que se atribui ao desenvolvimento de projetos sociais, cuja finalidade se baseia em possibilitar o empoderamento da população que se encontra excluída das oportunidades sociais. Dentro gestão das IES, se faz necessário a criação de uma estrutura organizacional formal, com o objetivo de ser a gestora de projetos sociais e seus desdobramentos.

Por fim, é necessário avançar na concepção da RSU para incluir este tema na gestão orgânica das IES. As práticas de responsabilidade social não se materializam se os docentes, pesquisadores e autoridades administrativas que fazem parte do corpo funcional da instituição, não estiverem devidamente capacitados e orientados pelas demandas da sociedade e não pelos interesses da própria instituição.

Referências

ABNT. NBR ISO 26000: Diretrizes sobre responsabilidade social. 1ª edição. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Regimento Interno. Portaria MEC nº 1.306 de 02 de setembro de 1999.

_____. a. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 55ª ed. Brasília, 2019.

_____. b. Decreto no 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de

confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm

_____. Decreto no 10.357, de 20 de maio de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Cidadania e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10357.htm

_____. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

_____d. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

_____. Lei no 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

_____c. Lei no 13.840, de 5 de junho de 2019. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20altera%20a,Art.____

_____e. Ministério do Meio Ambiente. Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente e da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. Brasília, DF. 2004.

CNPQ. Planejamento estratégico 2025. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/planejamento-estrategico/>

COMUNG. Ação integrada de formação de professores. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

Chile: RSU en el marco orientador de la educación superior

Javier Bronfman Horovitz, Escuela de Gobierno - Universidad Adolfo Ibáñez

José Sepúlveda Maulén, Pontificia Universidad Católica de Chile

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de la educación superior en Chile¹⁰²

En el año 2001, con la creación de la Red de universidades denominada Universidad Construye País en Chile nace el movimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina. Esta red tenía como principal objetivo socializar y expandir las buenas prácticas de responsabilidad social universitaria en consonancia con los desafíos territoriales a nivel regional y nacional (Jiménez, 2006).

Durante las últimas dos décadas, Chile ha realizado importantes avances en materia de legislación respecto al aseguramiento de la calidad en educación superior lo que contribuye a promover la RSU. A partir del análisis de la legislación vigente considerando la Ley Sobre Educación Superior, la Ley sobre Universidades Estatales, complementado con una revisión de la Guía de autoevaluación para universidades y los Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales con licenciatura de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), se observa como el marco regulatorio en Chile ha ido paulatinamente incorporando elementos que coinciden con las 12 metas propuestas por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana URSULA (2019). A pesar de no incorporar nominalmente la RSU como concepto en la legislación, sí se observan elementos compartidos con el modelo RSU de URSULA.¹⁰³

El análisis y búsqueda de las 12 metas de URSULA en la legislación chilena se basa en los siguientes cuerpos legales y de acreditación, que a

¹⁰² Los autores agradecen los comentarios efectuados por Patricia Canelo Páez y Patricia Dintrans Alarcón.

¹⁰³ En la legislación chilena, la educación superior está compuesta por el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional. En la revisión, se analiza el subsistema universitario, sin embargo, destacar que el concepto de Responsabilidad Social se menciona explícitamente en la Pauta de evaluación para Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (CFT), ambos de la CNA. En este, se recalca la importancia de la vinculación con el medio entendida como un elemento fundamental para el aseguramiento de la calidad de las instituciones, la que es definida como una "expresión sustantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales" (p.25).

juicio de los autores son aquellos que se vinculan más directamente con el aseguramiento de la calidad y la responsabilidad social universitaria.¹⁰⁴

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370) es la que regula las instituciones de educación de todos los niveles comprendidos en el sistema. En su Título III, artículo 29, reconoce 4 tipos de instituciones de educación superior: Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y las Instituciones de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. En el marco de esta ley, se crea el Consejo Nacional de Educación, organismo autónomo que entre sus funciones se encuentra administrar el sistema de licenciamiento de las nuevas instituciones de educación superior, servir como instancia de apelación a lo resuelto por la Comisión Nacional de Acreditación, verificar el desarrollo de los proyectos de las instituciones de educación que sean reconocidas, entre otros.

La Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091) consagra a la educación terciaria como un derecho y con el objetivo primordial de servir a los intereses de la sociedad. Esta ley estipula que la educación superior debe tener un rol social y que debe generar y desarrollar conocimiento, así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valoración y transmisión del conocimiento. Además, explícita los principios que rigen a la educación superior, los que sirven como un marco de entendimiento del rol que juegan estas instituciones. Estos principios rectores¹⁰⁵ reconocen la Autonomía de las instituciones en la manera de impartir su proyecto; la Calidad apuntada a la excelencia que deben establecer sus programas; la Inclusión de los estudiantes en la educación superior; la Participación de todos los estamentos en su quehacer institucional; el Respeto y la promoción de los Derechos Humanos; la Transparencia, como una forma de entregar información oportuna, confiable a la sociedad, entre otros (Ley 21.091). Cabe destacar que el principio de Pertinencia alude a la obligación de las instituciones de educación superior a contribuir al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Esto es:

104 Adicionalmente, el caso hace referencia a otras leyes que regulan el quehacer de las universidades u instituciones que de alguna forma abordan algunos indicadores del Modelo RSU URSULA (e.g. Leyes que sancionan el acoso laboral, acoso sexual, ley sobre acceso a la información y fondos concursables para investigación y desarrollo que maneja el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, entre otros).

105 Adicionalmente, la Ley incluye los principios rectores de Cooperación y colaboración, Diversidad de proyectos educativos institucionales, Libertad académica, Trayectorias formativas y articulación y Acceso al conocimiento.

El Sistema promoverá que las instituciones de educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Para ello, el Sistema, en particular a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, fomentará la vinculación de sus integrantes con las necesidades de la sociedad (Ley 21.091, p.2).

La legislación chilena establece que las universidades son instituciones de educación superior (en adelante, IES) que tienen como misión “cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías” para contribuir al “desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones”. Esto se cumple a través de “la docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio” (Ley 21.091, p.3).

La Ley 21.091 en su Título IV ha realizado modificaciones a la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. En esta última, se crea la Comisión Nacional de Acreditación, ente autónomo con patrimonio propio que tiene la misión de certificar la calidad, los procesos y resultados de las instituciones de educación superior.¹⁰⁶ Las instituciones de educación superior pueden someterse voluntariamente al proceso de evaluación de la calidad con que desarrollan su misión y visión. Para ello, se realiza una acreditación institucional cuyo objetivo es “evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo” (Ley 20.129, p.6).

Las áreas obligatorias de acreditación institucional son las áreas de docencia de pregrado y gestión institucional. De manera voluntaria, las instituciones de educación superior pueden acreditarse en investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio (VcM). Se destaca que, a nivel institucional, VcM será un área de acreditación obligatoria. Además, a nivel de carreras este criterio es obligatorio.

De forma complementaria, se ha revisado la Ley de Universidades Estatales (Ley N° 21.094), que en su espíritu plantea directamente que las

¹⁰⁶ La Comisión Nacional de Acreditación tiene como misión: La acreditación institucional, la acreditación de agencias acreditadoras y la acreditación de programas de pregrado y postgrado (CNA 2016, p.15).

instituciones de educación superior deben ser socialmente responsables siendo coherente con lo dispuesto en la Ley 21.091. En su Título I, artículo 4, se establece la misión de las universidades del Estado como:

Cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación, y de las demás funciones de estas instituciones. Asimismo, se establecen deberes como contribuir a satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad y colaborar, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural (Ley 21.091, p.2).

En la Ley mencionada también se establece que las universidades estatales pueden generar vínculos preferentes con alguna región del país y “promover que sus estudiantes tengan una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional” (Ley 21.094, p.2).

Como se señaló anteriormente, del análisis de la legislación y marco regulatorio de la educación superior en Chile se desprende una falta de referencia nominativa explícita y específica al concepto de la Responsabilidad Social Universitaria. Sin embargo, la legislación, los reglamentos y lineamientos de la CNA incorporan pautas y criterios de evaluación de la calidad de las IES donde los principales componentes de la RSU están presentes, en sintonía con los indicadores URSULA. Esto permite decir que el país mantiene un espíritu líder en esta materia, desde la época de la Red de RSU Universidad Construye País.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Chile

Gestión Organizacional

La primera meta del modelo RSU de URSULA corresponde al Buen Clima Laboral y Equidad. En lo que respecta a esta meta, la Ley General de Educación explicita los principios que deben regir la educación en general. Entre estos, se destacan generar convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y solidaria; el respeto por

la promoción de los derechos humanos, que debe permear el quehacer de las instituciones, sumado a la eliminación del acoso sexual y laboral; y la inclusión eliminando las formas de discriminación arbitraria.

Además, se promueve la participación de los estamentos de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Son principios destacables y que se complementan con la Ley 21.091 y la Ley 21.094 relevando, en esta última, la obligación de incorporar la cosmovisión de los pueblos originarios en su misión y los principios referidos de la ley.¹⁰⁷ Por su parte, la Ley 20.422 que hace mención a las Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad señala que “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ley 20.422, p.5).

La legislación relacionada con la acreditación institucional es más bien general en lo que refiere a esta meta, abarcando la necesidad de la organización de los recursos humanos, lo que implica regular “mecanismos de selección, contratación, perfeccionamiento y desarrollo, evaluación y seguimiento” (CNA 2016, p.12), siendo los recursos humanos importantes para lograr los principios institucionales y los procesos de aseguramiento de la calidad. En estos puntos consideramos la revisión de legislaciones generales que las IES deben cumplir y que tributan a las metas URSULA como son los ámbitos de Sanción al acoso laboral (Ley 20.607); de Medidas contra la discriminación arbitraria (Ley 20.609); de Sanción al acoso sexual (Ley 20.005). Como mecanismos de que sirven como lineamiento, el Mineduc ha creado un documento con recomendaciones para la redacción de los protocolos contra el acoso sexual en Educación Superior (2018); ha realizado una invitación a los rectores de las IES a firmar el documento Compromiso: hacia la equidad de género en órganos directivos de la Educación Superior (2019) y ha creado una Comisión denominada “Por una Educación con Equidad de Género” que elabora un documento con Propuestas de Acción que recomienda al subsistema de Educación Superior “fomentar la participación de mujeres dentro de su institucionalidad y cargos directivos” (Mineduc, S/F, p.10).

107 En la Ley 21.094 destacan los principios de: participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento (Ley 21.094).

En la meta del Campus Sostenible no se observan referencias específicas, es decir, la legislación revisada no aborda esta temática de forma directa. Sin embargo, la Ley de Universidades Estatales regula la adquisición de los bienes muebles y de los servicios que se requieren para el quehacer educativo de la entidad, siendo ésta una oportunidad para que la institución pueda incorporar mecanismos de compras sustentables con el medio ambiente. En relación con la capacitación sobre temáticas ambientales y promover el voluntariado ambiental, diversas universidades tienen programas e iniciativas destacables en estos ámbitos, las que se realizan tanto para la comunidad universitaria como para la comunidad cercana territorialmente a la institución, más allá que esto no esté formalmente regulado.

En cuanto a la meta de la Ética, Transparencia e Inclusión; en la Ley General de Educación se destacan principios asociados a esta meta, como son la Transparencia, aspecto fundamental en las rendiciones académicas, administrativas y financieras de las instituciones. Tanto la Ley de Universidades Estatales como la de Educación Superior se refieren a la importancia de la participación de la comunidad educativa. De esta última, en su artículo 2 se señala que “promoverán y respetarán la participación de todos sus estamentos en su quehacer institucional, con el propósito de fomentar la convivencia democrática al interior de aquéllas y el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y solidaria” (Ley 21.091, p.2). Sobre las políticas de admisión y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad, la Ley de Educación Superior mandata específicamente a las instituciones sobre su área de acción.

Entre otros aspectos, se destaca que el acceso será objetivo y transparente y que se deben considerar programas especiales de acceso, de carácter general, de acuerdo con el principio de inclusión. En relación al financiamiento, la Ley es específica también respecto a la gratuidad y sobre quienes deben recibir el beneficio apuntando a un “acceso equitativo, y contar con programas de apoyo a estudiantes vulnerables que promuevan su retención” (Ley 21.091, p.36).

En esta área se recomendaría potenciar el rol que juega el Consejo para la Transparencia, entidad autónoma y con patrimonio propio que tiene la misión de promover la transparencia en la función pública y fiscalizar el cumplimiento de la Ley 20.285 Sobre acceso a la información pública. En la actualidad, 18 universidades estatales se encuentran en el Portal de

Transparencia, situación que debería abrir la discusión para el avance de este principio en las IES privadas¹⁰⁸. Por otra parte, las entidades privadas deben respetar la Ley 20.393, que establece la responsabilidad penal de las personas jurídicas en los delitos de lavado de activos, financiamiento del terrorismo y delitos de cohecho. Esta ley regula a las universidades privadas quienes deben desarrollar y socializar protocolos y guías para combatir la corrupción. En relación al Defensor universitario, dado que la legislación no lo considera obligatorio, se recomienda hacer un seguimiento a las experiencias de las universidades chilenas que lo han implementado, además de pensar en una alianza con el Instituto Nacional de Derechos Humanos para que incorpore un nivel de incidencia en el subsistema de educación superior (Ley 20.405).

Si bien la regulación chilena no está referida a las metas e indicadores URSULA, se observan numerosas iniciativas propias de las IES en línea con la responsabilidad social universitaria. Algunas, se declaran en los planes estratégicos de las IES, otras, se encuentran en pleno funcionamiento. Por ejemplo, se observan programas de RSU o iniciativas de formación como diplomados que se vinculan con el desarrollo sustentable, la existencia de defensores universitarios y políticas que apuntan a un campus sustentable. Sin embargo, sería idóneo que se pueda regular, promover y evaluar esta responsabilidad desde los mecanismos del aseguramiento de calidad de la educación superior chilena.

Formación

En relación con la meta de Aprendizaje basado en desafíos sociales¹⁰⁹, la legislación chilena que regula la educación superior define la Vinculación con el Medio (VcM) como aquellas actividades académicas que se realizan de forma bidireccional con los sectores productivos y sociales. En este punto, la Ley sobre Educación Superior define que la educación terciaria cumple un rol social buscando una formación integral y ética en

108 Disponible en: <https://www.portaltransparencia.cl/PortalPdT/web/guest/directorio-de-organismos-regulados>

109 En Chile, entre los años 2001 y 2010, el Ministerio de Educación ha impulsado al Aprendizaje Servicio (A+S), en la educación básica, como un enfoque pedagógico que “permite a los estudiantes descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos” (Mineduc 2007, 6). Posterior a esto, el impulso ha sido asumido por la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE) que define A+S como un “Enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje aplicado en el currículum en cursos, prácticas y tesis, en donde se resuelven problemáticas sociales reales mediante un servicio de calidad, en el que de manera integrada y colaborativa los tres actores presentes en el proceso (docentes, estudiantes y socios comunitarios) se vinculan y trabajan en conjunto” (REASE 2020, p.3).

las personas. La Ley de Universidades Estatales propone la creación de programas de VcM apuntando al desarrollo local, la interculturalidad, el respeto a los pueblos originarios y el cuidado del medio ambiente. Cabe resaltar que estos programas deben apuntar a fortalecer el perfil de egreso y el plan de estudios debido a la “sistemática, significativa y de mutuo beneficio con agentes públicos, privados y sociales relevantes, de carácter horizontal y bidireccional” (CNA 2016, p.8). Para ello, la CNA realiza el seguimiento de criterios de aseguramiento de la calidad a actividades teóricas y prácticas. Sin embargo, las referencias a las iniciativas de vinculación son bastante generales, entonces, se recomienda que las metodologías basadas en desafíos sociales sean medidas en su impacto de forma específica. Si bien la VcM puede ser un área donde varios de los indicadores tienen cabida y se cumplen, habría que revisar o replantearse nuevos indicadores para observar en la práctica si se está cumpliendo el criterio definido por la CNA, donde la noción de retroalimentación del perfil de egreso y plan de estudio es concordante con el Modelo URSULA:

La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con políticas y mecanismos destinados a interactuar con el medio, lo cual permite captar los requerimientos de éste, en el ámbito disciplinar y profesional que le son propios, retroalimentando el perfil de egreso, plan de estudios, selección del cuerpo docente y proyección ocupacional de los estudiantes (CNA 2015, p.7).

Como el Modelo RSU promovido por URSULA diferencia la formación profesional basada en la solución de problemas sociales desde la programación curricular de la Extensión y proyección social voluntaria y opcional, cabe resaltar que, en algunos casos la actividad de VcM forma parte del plan de estudios, pero en otras implementaciones se trata de actividades extracurriculares de carácter voluntario. Para los casos donde la VcM es parte del currículo se puede hablar de aprendizaje basado en proyectos sociales, de lo contrario es más bien una actividad enriquecedora, pero no considerada institucionalmente como formadora en cuanto tal.

Otro aspecto que destaca dentro del análisis es la capacitación a docentes sobre metodologías de aprendizaje basado en desafíos sociales donde se observa un cumplimiento parcial. Si bien los criterios de acreditación exigen contar con políticas y mecanismos de perfeccionamiento docente en aspectos pedagógicos, tanto en lo disciplinar como profesional,

no se mencionan capacitaciones en metodologías activas para fortalecer la práctica pedagógica en este ámbito. Analizando los criterios de evaluación para la acreditación de carreras en educación superior, se observa la obligatoriedad de organizar, financiar y ejecutar las actividades de vinculación con el medio, dado que explícita que debe existir una coherencia con los lineamientos institucionales y los mecanismos formales definidos para su ejecución. Dado que el Aprendizaje basado en desafíos sociales es una de las iniciativas empleadas para estos fines, se estaría cumpliendo este indicador. Aquí, los criterios de evaluación juegan bien su rol de incentivo para la mejora de la pertinencia social.

De forma complementaria, se destaca también el aporte de los mecanismos de financiamiento emanados desde el programa de Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria (MECESUP) del Ministerio de Educación. Este instrumento contempla el componente de VcM como un área estratégica, facilitando la incorporación de metodologías basadas en desafíos sociales en instituciones de educación superior¹¹⁰. En esta línea, se observa un rol clave de otros instrumentos como el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF)¹¹¹, que depende de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), que incentiva, entre otros, el desarrollo de conocimiento científico con proyecto de impacto social y la Corporación de Fomento a la Producción (CORFO)¹¹² dependiente del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, que, además, entrega financiamiento para la diversificación y mejora de una matriz productiva inclusiva y sostenible, aunque sin mencionar el sentido de responsabilidad al que alude la RSU. De forma complementaria, existen programas colaborativos que conectan instituciones de educación superior con empresas y centros tecnológicos apuntando al fortalecimiento de capacidades y tecnologías. Además, destaca la Agencia de Sustentabilidad y Cambio Climático con énfasis en el trabajo con las PYME y en los territorios¹¹³. Se recomienda que tanto el FONDEF como la CORFO incluyan dentro de sus mecanismos de financiación una línea de trabajo correspondiente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

110 Esto se puede constatar con el avance del Aprendizaje Servicio en las universidades chilenas, según Pizarro y Hasbún (2019).

111 Disponible en: <https://www.conicyt.cl/fondef/sobre-fondef/que-es-fondef/>

112 Disponible en: <https://www.corfo.cl/sites/cpp/areas-de-trabajo>

113 Disponible en: https://www.asc.cl/pagina/quienes_somos_1

En cuanto a la meta Inclusión Curricular de los ODS, no se observa que la legislación aborde de forma directa los indicadores del modelo URSULA, aunque sí lo hace indirectamente en la Ley 21.094¹¹⁴ a partir de los centros de investigación de las IES, situación que confirma la recomendación anterior, que la investigación y el financiamiento apunten a los ODS más directamente. Esto posiblemente se debe a la temporalidad y vigencia de la Agenda 2030, la que no necesariamente concuerda con el desarrollo de la institucionalidad chilena. Sin embargo, se valora la creación de una Secretaría Técnica para trabajar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.¹¹⁵ Alojada en el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, esta instancia tiene como objetivo ejecutar la implementación y seguimiento a los ODS. Si bien esta secretaría incorpora al Ministerio de Desarrollo Social y Familia y al Ministerio de Medio Ambiente, el Ministerio de Educación no aparece formalmente en esta instancia. Para el avance de esta meta, se recomienda que el Mineduc ingrese a esta Secretaría Técnica y que se realicen mesas técnicas entre dicha instancia y la CNA.

En la meta de las Mallas diseñadas con actores externos, tanto en la Ley de Educación Superior como en los criterios de acreditación, se señala la importancia de la vinculación con el medio como una forma de establecer una relación sistemática de forma horizontal y bidireccional con la comunidad de su entorno territorial. A nivel de acreditación de carreras, se debe contar con “Políticas y mecanismos destinados a interactuar con el medio, lo cual permite captar los requerimientos de éste” (CNA 2016, p.7) retroalimentando los perfiles de egreso, los planes de estudio, la selección del cuerpo docente y el perfil ocupacional del estudiantado (Ley 21.091). Si bien la legislación no es totalmente específica en cuanto a los procesos que den cuenta de resultados en el punto, esta meta se estaría cumpliendo parcialmente.

Cognición

En el ámbito de Cognición, que contempla metas en torno a la Inter y transdisciplinariedad, la Investigación en y con la comunidad y la Produc-

114 La ley de Universidades Estatales dice: centros de investigación destinados a profundizar el conocimiento o la innovación y aportar en la elaboración de políticas públicas de relevancia estratégica para el país o sus regiones, en materias tales como: desarrollo sustentable, cambio climático, sismología, cuidado y protección de niños y adultos mayores, inclusión y no discriminación, y planificación urbana sostenible (p.14).

115 Disponible en: <http://www.chileagenda2030.gob.cl/>

ción y difusión de conocimientos útiles, se observa bastante concordancia entre la legislación, las normativas de acreditación y algunos lineamientos o requisitos que tienen fondos concursables para la investigación y desarrollo por los cuales las universidades compiten. Este ámbito es el segundo con mayor nivel de cumplimiento, después de Gestión Organizacional.

La ley que rige a las universidades en Chile incorpora más elementos regulatorios en los dos primeros ámbitos del modelo URSULA, también incluye, aunque parcialmente, la meta del ámbito cognición. La Ley de Educación Superior establece que las universidades:

Deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Lo que debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad (Ley 21.091, p.29).

Por su parte, la Ley de Universidades Estatales aborda las tres metas de este ámbito, Por ejemplo, el Artículo 52 de esta Ley estipula que las universidades del Estado deberán colaborar entre sí y con otras instituciones de educación con el propósito de desarrollar, varios objetivos dentro de los que destaca para este ámbito:

Promover la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios entre sus comunidades académicas, así como con otras instituciones de educación superior; para realizar actividades de pregrado y posgrado, investigación, innovación, creación artística, extensión y vinculación con el medio, de acuerdo a criterios de pertinencia y equidad territorial (Ley 21.094, p.12).

Asimismo, el plan de fortalecimiento que establece esta Ley incluye la promoción de la investigación e incidencia en la elaboración e implementación de políticas públicas, que sin abordar de forma explícita los ODS, presenta una gran concordancia con ellos. Las universidades del Estado podrán:

Crear o fortalecer centros de investigación destinados a profundizar el conocimiento o la innovación y aportar en la elaboración de políticas públicas de relevancia estratégica para el país o sus

regiones, en materias tales como: desarrollo sustentable, cambio climático, sismología, cuidado y protección de niños y adultos mayores, inclusión y no discriminación, y planificación urbana sostenible (Ley 21.094, p.14).

Este plan de fortalecimiento aborda, al menos en forma parcial, los indicadores de las metas del modelo URSULA. La ley de Universidades Estatales también aborda la meta de producción y difusión de conocimientos útiles a través de sus Artículos 1 y 4. Estos artículos definen la misión de las universidades estatales como:

Cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación y de las demás funciones de estas instituciones y plantean que cada universidad podrá establecer un ámbito territorial preferente de su quehacer institucional, en razón de su domicilio principal y la misión específica (Ley 21.094, p.2).

Por último, mediante el sistema nacional de acreditación y diferentes concursos para el financiamiento de investigación y desarrollo que ofrece el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación a través de la Agencia Nacional de Inversión y Desarrollo también se abordan diferentes elementos de este ámbito. Por un lado, la CNA establece diversos criterios que promueven la incorporación de procesos que guíen y faciliten la investigación en consenso con los grupos involucrados, que desarrollen canales y métodos de divulgación científica hacia públicos no académicos y que articulen la investigación el desarrollo e innovación con propósitos sociales y ambientales. Estos lineamientos, de ser abordados, serían capaces de generar sinergias importantes entre las IES y grupos de interés, al mismo tiempo, que trabajar varios de los desafíos de la Agenda de Desarrollo 2030 y los ODS. De forma complementaria, la ANID mediante diversos concursos promueve la investigación aplicada, la transferencia y masificación de soluciones a problemas de carácter público. Muchos de los proyectos financiados por la Agencia requieren que las universidades aborden de forma conjunta y participativa los desafíos locales y midan el impacto de sus investigaciones e intervenciones. Estos mecanismos de financiamiento promueven también el trabajo inter y transdisciplinario, y facilitan el diálogo entre investigadores y tomadores de decisión.

Participación Social

En este último ámbito, se observa que el marco regulatorio y el sistema de acreditación incluyen de forma incipiente los indicadores relacionados a la participación social. Aunque cabe destacar lo dicho en la Ley 21.091 sobre la articulación entre el subsistema universitario y el subsistema de educación técnico profesional, así como lo realizado por distintas universidades a través de sus programas de voluntariado y lo señalado en la Ley de Universidades Estatales¹¹⁶ que señala la importancia de que éstas colaboren con la implementación de políticas públicas y proyectos de interés general.

La legislación no aborda la mayoría de los indicadores de las tres metas de este ámbito. La recomendación sería potenciar lo establecido en la Ley de Educación Superior la que mandata parcialmente algunos indicadores relacionados con la integración de la proyección social con formación e investigación y los proyectos cocreados, duraderos y de impacto. Asimismo, la CNA mediante los criterios relacionados a la VcM promueve la adopción de políticas y mecanismos destinados a interactuar con el medio, lo cual permite tanto captar los requerimientos del medio como organizar mejor el proceso de formación académica. Estos criterios también promueven la incidencia en políticas de desarrollo y la evaluación de impacto social.

Al igual que en el ámbito anterior, los fondos concursables juegan un rol clave en avanzar en los indicadores del modelo RSU de URSULA. Mediante requerimientos específicos en cuanto al abordaje de problemas reales que aquejan a la población y la integración de las personas que toman decisiones y grupos afectados, existen redes académicas que tienen incidencia en la discusión de políticas públicas y privadas de desarrollo. Varios de los fondos concursables promueven la participación social en el quehacer investigativo y de desarrollo de soluciones que las Universidades realizan con fondos del Estado. Acá, lo que debemos resolver es si los ámbitos relacionados con la RSU deben avanzar hacia la introducción en la legislación y así fortalecerla.

116 Promover una visión y acción sistémica, coordinada y articulada en el quehacer de sus instituciones de educación superior, a fin de facilitar la colaboración permanente de estas instituciones en el diseño e implementación de políticas públicas y proyectos de interés general, de acuerdo a los requerimientos del país y de sus regiones, con una perspectiva estratégica y de largo plazo (Ley 21.094, p.3).

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Chile

El análisis de la legislación y la institucionalidad que rige el quehacer de las Universidades en Chile muestra sinergia con el modelo de RSU. Si bien el marco regulatorio no abarca de manera nominal y específica los indicadores URSULA, buena parte de estos son abordados al menos de forma parcial por la legislación vigente. El nivel de especificidad que contienen los indicadores se traduce en que la gran mayoría de aquellos que son mencionados por el marco normativo sean cubiertos de forma parcial, es decir, la temática del indicador se encuentra en los lineamientos vigentes, pero no se asegura su cumplimiento específico.

Si bien la legislación vigente debe avanzar en incorporar indicadores más específicos en algunas áreas, todos los ámbitos del modelo RSU de URSULA son abordados de una u otra forma. Cabe destacar que las buenas prácticas existentes en las universidades en Chile, genera un desafío adicional a la hora de analizar el porcentaje de cumplimiento de estos indicadores. Por ello, el análisis del marco regulador arroja una subestimación del cumplimiento real de las metas e indicadores. La existencia de estas iniciativas individuales genera una heterogeneidad significativa en cuanto al cumplimiento de las metas de RSU, las que parten de una base algo incipiente y más bien general, donde una parte de las metas e indicadores quedan a merced de lo que cada universidad considere importante. Establecemos la hipótesis que existen IES que están avanzadas en el cumplimiento de las metas RSU y otras que están en un nivel menor de cumplimiento, puesto que se trata todavía de un modelo pionero de cambio en las políticas públicas y estrategias universitarias.

Dada la institucionalidad existente, para lograr un desarrollo significativo en términos de responsabilidad social universitaria en Chile, **se recomienda la incorporación del modelo RSU de URSULA en el sistema nacional de acreditación de la educación superior en Chile.** Siendo la CNA el ente responsable del aseguramiento de la calidad de la educación superior, los procesos de acreditación serían la instancia idónea para influir en la adopción de mecanismos que permitan avanzar en las metas propuestas por el modelo URSULA de RSU. Por esta razón, la recomendación sería incluir los ámbitos y las metas menos específicas dentro de los criterios de evaluación del sistema nacional de acreditación y mejorar aquellos que se encuentran en los criterios de la CNA. El objetivo es asegurar la

acreditación dentro de un marco de un desarrollo sostenible para las IES. Para esto, se plantea la adopción de indicadores que sean específicos para alinear los esfuerzos institucionales con el alcance de estas metas.

Algunas recomendaciones específicas en torno a los ámbitos menos desarrollados son:

- (i) profundizar en ámbitos como la transparencia y los derechos humanos, donde si bien existen normas generales, éstas no están asociadas, específicamente, a la educación superior;
- (ii) abordar el desafío de gestión en torno a un campus sostenible¹¹⁷;
- (iii) promover un Sistema de Gestión Ambiental Integral y la medición de la huella ecológica como una política transversal de las instituciones de educación superior;
- (iv) medir el impacto de la implementación de las metodologías de aprendizaje basado en desafíos sociales tanto en las comunidades como en la propia gestión de las instituciones;
- (v) generar una mejor articulación inter-facultades para abordar de forma inter y transdisciplinaria los problemas sociales, es aquí donde los incentivos a nivel de docentes e investigadores deben ser repensados para promover este tipo de colaboración;
- (vi) apuntar a los fondos ministeriales como una forma pertinente para profundizar las políticas de RSU en las IES, en cuanto a la generación de proyectos sociales y el protagonismo estudiantil¹¹⁸;
- (vii) mejorar la vinculación de los quehaceres universitarios con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030. Si bien Chile se ubica como el país con mayor índice de avance del logro de estos objetivos¹¹⁹, no se observa una participación directa y normada por parte de las universidades; es aquí donde la RSU puede ser un mecanismo interesante para abordar esta agenda, congregando al estudiantado y el profesorado en este esfuerzo nacional.

117 Incorporando indicadores medioambientales y normativas que logren cambiar el comportamiento de funcionarios y funcionarias, docentes y estudiantes dentro del campus.

118 Por ejemplo, trabajando sobre el Fondo de Desarrollo Institucional de Emprendimiento Estudiantil (FDIEE) del Ministerio de Educación.

119 Disponible en: <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/presscenter/pressreleases/2018/chile-mantiene-primero-lugar-en-desarrollo-humano-entre-paises-de.html>

La reflexión a nivel latinoamericano, sobre la Responsabilidad Social Universitaria nació en Chile, con la Red Universidad Construye País. En la actualidad, se requieren incorporar indicadores y mejorar las sinergias entre entidades para aumentar los niveles de colaboración que la misma legislación exige. Parece ser que, para una parte importante de las universidades, la RSU es un tema importante y se generan iniciativas, pero se debe avanzar más en establecer el impacto de las acciones que las IES realizan en los territorios. A nivel de cada institución, se observan numerosos proyectos e iniciativas que van en la dirección correcta, sin embargo, se aprecian como esfuerzos más bien aislados, por lo que sería necesario retomar el impulso del comienzo de siglo mediante reformas al sistema de educación superior que vinculen de forma clara y consistente los procesos de aseguramiento de la calidad con la Responsabilidad Social Universitaria.

Si bien destaca la promulgación de la Ley 21.091, en el 2018, donde se promueven los lineamientos fundamentales hacia un modelo donde las instituciones sean socialmente responsables como un avance de esta agenda, parece ser más pertinente en Chile que este impulso sea liderado por las instituciones reguladoras del sistema de educación superior como la Subsecretaría de Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación y Consejo Nacional de Educación, sumando a este esfuerzo al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), a la Asociación de Universidades Regionales (AUR), al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y a la Corporación de Universidades Privadas (CUP).

Referencias

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. 2016. *Guía para la evaluación interna de Universidades*. Santiago: CNA-Chile. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20interna%20Universidades.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. 2015. *Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Santiago: CNA-Chile. Disponible en:



<https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. 2015. *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*. Santiago: CNA-Chile. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Pautas%20de%20Evaluacio%CC%81n%20para%20Institutos%20Profesionales.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2006, Noviembre 17). Ley 20,129. *Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Diario oficial N.º 38616. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2006/11/17/do-20061117.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2008, Agosto 20). Ley 20,285. *Sobre Acceso a la Información Pública*. Diario oficial N.º 39142. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2008/08/20/do-20080820.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2009, Septiembre 12). Ley 20,370. *Establece la ley general de educación*. Diario oficial N.º 39461. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/09/12/do-20090912.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2009, Diciembre 02). Ley 20,393. *Establece la responsabilidad penal de las personas jurídicas en los delitos de lavados de activos, financiamiento del terrorismo y delitos de cohecho que indica*. Diario oficial N.º 39.526. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/12/02/do-20091202.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2009, Diciembre 09). Ley 20,405. *Del Instituto Nacional de Derechos Humanos*. Diario oficial N.º 39.532. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/12/10/do-20091210.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2010, Febrero 10). Ley 20,422. *Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclu-*

sión Social de Personas con Discapacidad. Diario oficial N.º 39.583. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2012/08/08/do-20120808.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2012, Agosto 08). Ley 20,607. *Modifica el Código del Trabajo, Sancionando las Prácticas de Acoso Laboral*. Diario oficial N.º 40332. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2012/08/08/do-20120808.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2012, Julio 24). Ley 20,609. *Establece Medidas Contra la Discriminación*. Diario oficial N.º 40319. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2012/07/24/do-20120724.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2018, Mayo 28). Ley 21,091. *Sobre Educación Superior*. Diario oficial N.º 42068. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/05/29/42068/01/1404565.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2018, Junio 05). Ley 21,094. *Sobre Universidades Estatales*. Diario oficial N.º 42074. Recuperado de: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/06/05/42074/01/1409135.pdf>

Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la educación superior chilena*. Universidad de Chile: Santiago.

Jiménez, Mónica. 2006. *La experiencia de Universidad Construye País en responsabilidad social universitaria, Chile*. En *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (pp. 273-276). Recuperado de: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7414/2006_esp_LII_7_colaboracion16.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Chile Mineduc. 2018. *Protocolos contra el acoso sexual en Educación Superior*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/acoso-sexual-educacion-superior.pdf>



Ministerio de Educación de Chile Mineduc. 2019. *Compromiso: Hacia la equidad de género en órganos directivos de Educación Superior*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/compromiso%20pdf_ok.pdf

Ministerio de Educación de Chile Mineduc. *Por una Educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>

Ministerio de Educación de Chile Mineduc. 2007. *Manual de Aprendizaje Servicio*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf

Red Nacional de Aprendizaje Servicio. 2020. *Bases convocatorio para presentar trabajos*. Santiago: REASE. Recuperado de: http://www.seminariorease.com/wpcontent/uploads/2020/09/Convocatoria_Presentacion_Trabajos_8o_Seminario_Nacional_AS_2020.pdf

Unión de Responsabilidad Social Universitaria URSULA. (2019). *El Modelo URSULA RSU. Estrategias, herramientas e indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). Recuperado de: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/12/ursula-modelo-responsabilidad-social-universitaria-rsu.pdf>

Colombia: RSU en el marco orientador de la educación superior

Natalia Guacaneme Duque, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

Dayan López Bravo, Grupo de Investigación RESODES de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Lilian Andrea Ramírez Carranza, Universidad Piloto de Colombia

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES

La Ley 30 de 1992, organiza el servicio público de la educación superior, brinda el panorama general del funcionamiento, define los tipos de universidades, la importancia de la autonomía como eje rector y las diferentes modalidades de financiamiento. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta ley establece la educación como un servicio público y no como derecho fundamental, lo cual ha tenido como consecuencia el debate sobre la gratuidad de ésta en el país.

En términos generales la educación superior en Colombia se caracteriza principalmente por la autonomía universitaria, el financiamiento diferenciado, la inspección y vigilancia a cargo del Estado, la creación de programas que se realiza según la oferta y la demanda, la complejidad y diferentes tipos de instituciones de educación superior, el sistema de aseguramiento de la calidad, la educación para el trabajo y el desarrollo establecido como la formación en competencias para el desarrollo del sector productivo y el extenso marco legal que la acompaña compuesto por más de 70 normas complementarias a la Ley 30. Para la presente investigación se analizaron las relacionadas con el aseguramiento de la calidad incluyendo las encargadas de la evaluación y la investigación de la educación superior.

Aseguramiento de la Calidad

Es un eje transversal, para obtener garantías en los temas de evaluación, certificación y acreditación de alta calidad y cuyos lineamientos se establecen, por lo general, en el plan estratégico institucional de las universidades. Este se denomina: Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior y en su conjunto se incluye desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) trabaja de manera conjunta con la Comi-

sión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), quienes cumplen funciones evaluativas dentro del sistema.

El Sistema Nacional de Acreditación (SNA), fue creado para garantizar a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior acreditados ofrezcan una educación con altos niveles de calidad. Este sistema inicia con la evaluación de las condiciones mínimas de calidad, las cuales se evalúan por CONACES a través del registro calificado, este es condición *sine qua non* para que los programas de educación superior puedan funcionar.

La ley 1188 de 2008 regula el registro calificado de programas de educación superior. Presenta de forma muy general aquellos requisitos mínimos de calidad que deben cumplir los diferentes programas; sin embargo, a partir de los cambios y las necesidades de cada momento y época se generó la necesidad de elaborar el decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado de la ley 1188 donde se logra evidenciar más concretamente aquellas acciones que debe realizar cada programa y a qué debería responder. No obstante, en 2018 y después de un trabajo conjunto con los diferentes actores de la educación superior, se reconoce la necesidad de un nuevo cambio en el que se dieran más claridades y se lograra responder de forma más directa a las necesidades de la comunidad. Por lo que surge el decreto 1330 de 2019 en el que se valora, a través de evidencias, los resultados de aprendizaje del estudiantado, donde la persona ‘comprenderá’ y será capaz de ‘hacer’, como resultado de su proceso formativo. Para ello evalúa los siguientes indicadores: perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje esencial y duradero, profesional coherente con el entorno dinámico, formación de habilidades definidas, pensar de manera crítica, entre otros.

Por su parte la Acreditación en Alta Calidad en Colombia se establece como una evaluación voluntaria por parte de las universidades y define el camino que deben tomar las instituciones del país en cuanto a estándares de calidad, lo cual se ve reflejado en términos de reputación de las universidades y las carreras, así como de sus estudiantes y egresados. El Acuerdo 02 del 01 de julio de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) - Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad” ha permitido orientar, de manera unificada, los procesos de

Acreditación de instituciones y de programas académicos, armonizando con las políticas de educación superior, como por ejemplo, las políticas de permanencia, de bienestar, de inclusión, de buen gobierno y de ciencia, tecnología e innovación, entre otras. De este decreto se destaca la inclusión de los siguientes factores: Gobierno institucional y transparencia, comunidad de egresados en la parte institucional y en la de programa los factores de permanencia y graduación, medios educativos y ambientes de aprendizajes. Un aspecto de la responsabilidad social es propender por minimizar la dicotomía entre el contexto del estudiante y el tipo de universidad, es decir, no todas las personas, ni las universidades cuentan con las mismas oportunidades. Es por ello que este último factor anexo no garantiza la pertinencia social de la calidad de la institución, ni genera herramientas claras para evaluar la solución de los diferentes problemas de desigualdad que se presentan en la Educación Superior.

Otros organismos competentes en torno a la educación superior que inciden de manera directa en los resultados de las IES y el estudiantado son: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias): Promueve y orienta políticas que fortalezcan la investigación en ciencia y tecnología como instrumentos para el desarrollo del país, el cual a partir del artículo 125 de la Ley 1955 de 2019 se fusionó, en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El decreto 1330 reconoce el papel del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación en los procesos de crecimiento y fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior razón por la cual, se realiza el análisis del modelo de medición Colciencias 2018, por ser el último emitido para la medición de la investigación en Colombia. Este modelo presenta de forma detallada cómo fueron evaluados y medidos los diferentes grupos de investigación y los investigadores desde su producción en ciencias, tecnología e innovación. Pese a estar planteado el principio de trabajar con comunidad y población vulnerable, la evaluación no cumple con este punto, lo que se detalla más adelante.

Por otra parte, tanto en el decreto 1330 de 2019, como en el Acuerdo 02 del CESU del 2020, se evidencia una gran importancia a tener en cuenta los resultados del examen de Estado con el fin de reconocer los procesos de docencia y aprendizaje. De igual forma los aspectos ambientales y sociales toman relevancia de forma explícita. Se espera que el impacto

de los profesionales formados se vea reflejado en el aporte que hagan en solucionar problemas reales. El CESU en el Acuerdo o2 de 2020 establece:

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior indica la importancia de la transformación continua de las instituciones de educación superior, así como de los programas académicos para atender a los cambios sociales, culturales y ambientales, que desde esa perspectiva se busca que la acreditación sea un reconocimiento a los programas académicos y las instituciones que realizan un esfuerzo adicional en su compromiso con la calidad de la educación superior (p.3).

Por su parte, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) evalúa el sistema educativo colombiano a través de pruebas a estudiantes antes de su ingreso a la educación superior y al finalizar el programa académico. Evalúa los resultados como apoyo al mejoramiento del sistema de educación superior. Además, el ICFES, adelanta investigación sobre los factores que inciden en la calidad de la educación y brinda información que contribuye al mejoramiento y la toma de decisiones dicha calidad. De acuerdo con la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 del mismo año, se establece como obligatoria la presentación del examen de Estado que incluye las **competencias ciudadanas**. Estas competencias constituyen uno de los componentes del “Examen de Estado saber pro” que realiza el ICFES. Este está amparado desde la Ley 115 de 1994 y en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 que lo menciona como ‘el camino hacia la calidad y la equidad’ y determina que estas competencias son “aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; MEN, 2004; Ruiz- Silva y Chaux, 2005 citado por el ICFES). En la formación de las habilidades, por parte de las IES, de estas competencias ciudadanas se encuentra el vínculo más cercano a lo que a Responsabilidad Social Universitaria se refiere con respecto a la formación de los ciudadanos puesto que les puede ayudar a ser más conscientes de su responsabilidad con el mundo. Pero es preciso notar que faltan enfoques muy importantes como el desarrollo sostenible o la equidad de género entre otros.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Colombia

Gestión Organizacional

Buen clima Laboral y Equidad. El buen clima laboral se analiza como algo implícito dentro de las normas, sin embargo, este indicador se caracteriza por dos escenarios: primero el enfoque en torno al tema organizacional se centra en el docente como uno de los actores del proceso de formación, pero no se analiza los tipos de contrataciones, modelo de selección etc. de los administrativos en las universidades. Segundo, denota la importancia del bienestar universitario como una herramienta transversal para todos los colaboradores de las IES en donde se deben adelantar programas que ayuden al desarrollo psicoafectivo, espiritual y social. Sin embargo, no se precisa nada acerca del desarrollo profesional, yendo en contravía de la esencia misma de la Universidad. El 2% del presupuesto institucional debe ser cargado a este rubro.

Por otra parte, el MEN desarrolló una cartilla sobre Enfoque e Identidades de Género, la cual hace parte de los lineamientos para la política de educación superior inclusiva. Este documento se organizó en tres partes, las cuales tienen en cuenta la perspectiva interseccional y el enfoque diferencial de derechos, así como tres principios: justicia-redistribución, reconocimiento y participación. Se presenta un conjunto de acciones estratégicas dirigidas a las tres principales poblaciones que conforman la comunidad educativa: estudiantes, docentes y personal administrativo (Cartilla identidad de género). Para el caso del personal docente y administrativo la cartilla implementa seis objetivos: 1) promover el acceso a mujeres y población LGBTI a los cargos docentes y administrativos de las IES, en condiciones de equidad; 2) superar la segregación horizontal del trabajo por género en la docencia y administración; 3) generar condiciones laborales y oportunidades de promoción equitativas para las mujeres y las personas LGBTI; 4) apoyar las condiciones de cuidado y conciliación entre la vida familiar y el trabajo; 5) desarrollar políticas efectivas de prevención, atención y reparación de las violencias.

Campus Sostenible. La Ley 30 de 1992 establece como uno de los objetivos de las universidades promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica. Sin embargo,

dentro de las normas complementarias no se establece de manera directa la evaluación sobre este objetivo. Por lo tanto, este indicador dependerá de la autonomía universitaria y del interés que cada IES de manera particular decida establecer en sus planes estratégicos y de mejoramiento.

Ética, Transparencia e Inclusión. La ética se establece dentro de la Ley 30 como un factor de desarrollo, que debe ser transversal a la gestión institucional en todos sus ámbitos, aportando a la consolidación de una cultura democrática y participativa para la toma de decisiones. La transparencia y el buen gobierno se convierten en nuevo factor para los procesos de evaluación de la Acreditación Institucional. Son valores que se establecen dentro del gobierno universitario y que actualmente son evaluadas a través del factor No 2 establecido en la evaluación de alta calidad de las instituciones, cuyo fin es reconocer que las IES cuentan con un gobierno que ofrece estabilidad institucional y que se ejerce a través de un sistema de normas, dirigido al servicio de los intereses generales y al cumplimiento de su misión y proyecto educativo, bajo criterios de ética, efectividad, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y participación de miembros de la comunidad académica, (CESU, 2020). En cuanto al tema de inclusión, el MEN cuenta con el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Formación

Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales. Desde el ámbito formativo este método de aprendizaje no se reconoce en la mayoría de las normatividades de forma tan explícita, a pesar que en la ley 30 se pueda inferir un cumplimiento parcial por establecer la transmisión del conocimiento en todas sus formas o expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país. Se evalúa la proyección social como función sustantiva transversal del trabajo que las IES realizan con y para la comunidad. En el caso de la política de aseguramiento de la calidad, se evalúa que ésta promueva la cooperación nacional, la integración regional y la cooperación interinstitucional para disponer de recursos y tecnologías para atender adecuadamente las necesidades de la población y sus contextos. Aunque ninguna norma habla del “Aprendizaje basado en desafíos sociales” el país evalúa a todos sus profesionales en el tema de competencias ciudadanas y eso ya es un avance significativo en cuanto a la RSU.

Inclusión Curricular de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS en Colombia se han venido implementado a partir del documento 3918 del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), que establece la estrategia para la implementación de los ODS, y para el caso de los actores no gubernamentales, establece: no se busca definir agendas fijas, sino generar unos lineamientos que sirvan como insumo para la formulación de estrategias que se orienten al cumplimiento de los ODS con el acompañamiento de la Secretaría Técnica (p.47). El CONPES vincula de manera directa a las Universidades en el lineamiento número cuatro de la definición de la política: Interlocución y promoción de alianzas con actores no gubernamentales, llamando especial atención en los siguientes aportes. La academia:

Desde la investigación teórica y aplicada, y por supuesto desde su quehacer educativo, tiene una enorme responsabilidad en el ámbito de la innovación y en la formación para la sostenibilidad de las futuras generaciones. De las 169 metas globales de los ODS, se ha identificado que, en 47 de ellas, la academia puede tomar un liderazgo transformador, entendiendo que los procesos que se desarrollan en el ámbito académico tardan más tiempo en producir resultados (en términos de tecnología, innovación y educación para la sostenibilidad), pero que en el largo plazo tendrán impactos significativos (p.54).

Mallas Diseñadas con Actores Externos. El modelo de aseguramiento de la calidad evalúa desde su primera etapa la participación de todos los actores en los procesos de actualización de los planes estudios, cursos, entre otros. Es responsabilidad de la universidad construirlo de manera articulada principalmente con la participación de los docentes, estudiantes, egresados y la vinculación del sector externo, estos podrán ser elegidos por la Universidad y su forma de participación será establecida por la misma.

Cognición

Inter y Transdisciplinariedad. Estos aspectos se evidencian con mayor claridad desde el modelo de medición Colciencias que presenta una apuesta por realizar investigación de forma articulada con diferentes programas, facultades e incluso Universidades, logrando promover trabajo inter y transdisciplinar y que, a pesar que no se logre identificar de

forma explícita en algunas normas, en el decreto 1330 de 2019 se hace evidente el llamado a cumplir con el modelo de medición Colciencias. Sin embargo, dentro de la normatividad para otorgar el registro calificado a los programas, no se evidencia la promoción del trabajo desde los ODS; por otra parte, en cuanto al desarrollo de investigaciones inter y transdisciplinar de los docentes, no hay mucha claridad y sigue siendo un asunto muy amplio que requiere mayor precisión.

Investigación en y con la comunidad. En el ámbito cognitivo no se está teniendo en cuenta de forma explícita este tipo de investigación dentro de los documentos de acreditación. Sin embargo en los documentos de registro calificado, sobretodo en el 1330 de 2019 que es el último decreto publicado, se establece la importancia de trabajar los procesos investigativos a la luz del modelo de medición Colciencias 2018, en el que se hace mucho énfasis en la necesidad de trabajar la investigación dando soluciones a problemáticas sociales, impulsando de esta manera el trabajo en y con la comunidad: “está implícita la investigación que genera el conocimiento enfocado en la solución de problemas sociales, técnicos y económicos” (p 67). De igual forma se da valor a la generación de convenios con comunidades externas y vulnerables con los que se logre dar soluciones reales a problemáticas tanto sociales como ambientales:

Se espera que los procesos Investigativos incorporen prácticas incluyentes, en donde investigadores propicien la participación activa de ciudadanos y comunidades con quienes conjuntamente desarrollan iniciativas de apropiación social de la ciencia la tecnología y la innovación (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias, 2018, p.77).

Sin embargo, no se dan claridades de cómo se deben realizar o fortalecer dichas investigaciones en y con la comunidad. Incluso desde el documento de acreditación de alta calidad no se está cumpliendo con este propósito de impulsar el desarrollo social y ambiental.

Producción y Difusión de Conocimientos Útiles. Falta de claridad sobre cómo se deben llevar los procesos investigativos a la comunidad cuando desde el modelo Colciencias 2018 se continúa dando un mayor valor a las publicaciones en revistas de “alto impacto” científico, lo que ha generado que los investigadores no le den tanta relevancia a la devolución o socialización con las comunidades, perdiéndose de esta manera el valor

del trabajo dado en y para ellos, puesto que los resultados deben estar en términos lo suficientemente “cientificista” para ser tenidos en cuenta como una investigación de interés y “alto impacto”. En este sentido, se desdibuja el interés por establecer resultados para la comunidad frente al deseo de cumplir parámetros medibles. Porque los productos de mayor medición y exigencia desde las dinámicas universitarias siguen siendo aquellos denominados de “alto impacto” que en su mayoría sólo están dispuestos para la comunidad científica y académica. En muchas ocasiones se presentan dificultades para acceder incluso desde las mismas dinámicas de publicación que llevan en su mayoría a responder y ajustar los manuscritos sólo al interés de la revista extranjera.

Participación Social

Integración de la proyección social con la formación y la investigación. Dicha integración se establece como uno de los objetivos de la educación superior en torno a las capacidades sobre las cuales se debe profundizar. A través de los entes asesores que se crean por ley, se busca potencializar la función social de la universidad desde las tareas específicas para las cuales fueron creadas, es decir, todas las instituciones tienen las mismas funciones sustantivas (Docencia, Investigación y Extensión, esta última también conocida como proyección social). Pero dentro de su autonomía, las IES pueden profundizar en una de ellas, sin dejar de cumplir con las otras. Sin embargo, la parte social es la que menos formas de medición tiene, por lo cual las instituciones hacen mayores esfuerzos por las actividades de docencia e investigación que por las de proyección social. Como lo mencionan en la declaración de la CRES (2018):

El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad (p.17).

Desgraciadamente, este enfoque limitado que separa y luego margina la tercera función sustantiva ante las dos primeras se evidencia en la mayoría de las IES en Colombia. Y los sistemas de aseguramiento de la calidad todavía no producen un efecto sensible para resolver esta situación de marginación.

Proyectos Cocreados, Duraderos y de Impacto. Las universidades desarrollan proyectos, pero con mayor énfasis en las ciencias exactas. Las áreas de ciencias sociales y la de proyección social no reciben el mismo apoyo institucional en la mayoría de las universidades. Una de las razones puede ser la falta de incentivos desde la misma normativa nacional, y las mediciones de la calidad, donde estos proyectos son los que menos se fiscalizan, como ya se explicó. En las dos evaluaciones centrales que se realizan a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en torno a los registros calificados y la acreditación de los programas, se encuentra que en el primero de ellos el numeral No 6 se relaciona con el sector externo, analizando los impactos del programa dentro de la sociedad a partir de las acciones, programas o proyectos que desarrolla a través de la función sustantiva de la proyección social o extensión. Sin embargo, dentro de los lineamientos de acreditación, esta función sustantiva no se evalúa como un factor a diferencia de la investigación y el currículo. En este caso este tipo de proyectos se anexan al factor de aspectos académicos y resultados de aprendizaje y se evalúa a través de una de sus características, lo que permite divisar una profunda desigualdad en la evaluación de las funciones sustantivas.

Participación de las Universidades en la Agenda de Desarrollo Local, Nacional e Internacional. En general no es alta, porque desde las mismas normativas analizadas se evidencia la ausencia de esta temática, como si este punto no fuese de la competencia de las IES cuando por su conocimiento y capacidad de lectura de los contextos científicos y sociales pueden hacer aportes más cercanos a la realidad del país. La participación social en entornos de ecosistemas organizacionales se hace desde las iniciativas de las universidades que participan en proyectos con las comunidades o colectivos que terminan haciendo propuestas en cuanto a políticas públicas, pero no es una iniciativa desde la normativa que obligue, o en todo caso, aliente a la participación, lo que significa que se sigue pensando que una IES “torre de marfil” puede ser de alta calidad. Ahora bien, el gobierno incluyó los ODS de la Agenda 2030 en su Plan de Desarrollo Nacional PND y algunas asociaciones universitarias como ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) RUCC (Red de Universidades Católicas de Colombia), ACIET (Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior) entre otras, han acogido parte de los ODS para trabajar con sus comunidades educativas y de esta forma participar en los desarrollos locales.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Colombia

Innovación en el modelo de concepción de la calidad. Desde el modelo de URSULA se espera que los procesos formativos en educación superior estén orientados a generar un impacto social con el que se logre, gracias a una formación e investigación renovadas, transformación y cambio que ayuden a superar problemáticas sociales y ambientales, a fin de que la calidad educativa se dé a partir de la pertinencia con el entorno.

Es en este sentido que se hace el llamado para establecer una armonía entre lo que las normativas plantean en pro de la calidad y lo que las universidades hacen, por lo que es necesario trabajar a eliminar el falso y artificial conflicto entre el trabajo de impacto social y los mecanismos de medición de “excelencia” y “prestigio”. Es preciso superar este enfoque de “Calidad” al que se enfrentan las IES cuando son evaluadas y medidas desde aquellos rankings nacionales e internacionales que ponen en tela de juicio los procesos de investigación y trabajo con comunidades por no generar productos medibles en publicaciones de alto nivel científico y académico, tal como las grandes editoriales internacionales lo entienden y practican.

Para lograr un cambio y transformación desde las acciones que se generen en las instituciones de educación superior es indispensable contar con la participación activa de todos los actores involucrados en este proceso, no sólo docentes y estudiantes. Es primordial contar con agentes externos que tengan relación directa con entidades gubernamentales, comunidades vulnerables, Organizaciones públicas y privadas, que desde cada una de sus acciones logren articular con el conocimiento para conseguir un aseguramiento de la calidad ajustado a las necesidades y realidad de cada institución. Es preciso también reconocer la autonomía como una estrategia que permita alcanzar todas las exigencias locales, nacionales e internacionales en las que la calidad deje de ser estandarizada desde solamente resultados medibles cuantitativamente sino también desde el impacto que están generando en una comunidad los profesionales que se están formando y proyectando para el país. Razón por la cual se sugiere a las entidades encargadas de los procesos de acreditación acercarse a la realidad y capacitaciones sobre RSU con el fin de reconocer nuevas formas de concebir la calidad como una posibilidad de impactar y transformar la sociedad.

La IES en términos de gestión y evaluación debe pensarse de manera sistémica, comprendiendo cada uno de los impactos que producen las tres funciones sustantivas y su gestión en torno al proceso del aprendizaje. Aunque cada una de ellas se evalúa de manera independiente, el proceso de aprendizaje en el estudiante es correlacional e integral, razón por la cual no se deben tomar las tres funciones sustantivas de forma independiente. Es importante que los profesionales que se estén formando logren responder a las necesidades del contexto a partir de los conocimientos específicos y habilidades críticas e investigativas que les permitan ser agentes activos de la sociedad. Por ende, el tema del impacto del egresado en la sociedad, debe convertirse en el factor principal de análisis cuando se habla de generar valor en lo público. En este sentido, las IES deben consolidar una cultura de la responsabilidad social que sea medible y cuyos resultados se evalúen en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Esto implica que el país debe fortalecer el debate, la capacitación y la formación en torno a la consolidación de una Universidad socialmente responsable, y a partir de allí incluir en su reglamentación nacional las exigencias que esta lleva consigo.

Teniendo en cuenta las características de la sociedad del conocimiento, se espera que, como se menciona en la declaración de la CRES 2018, la responsabilidad social dirija las relaciones con la sociedad con el fin de lograr transformaciones innovadoras desde el papel que cumple la educación superior; más aún cuando en este mismo documento los rectores admitieron que: “la región demanda nuevos y adecuados procesos de evaluación, de producción y difusión de los conocimientos, con estándares de pertinencia” (CRES, 2018, p.14).

Innovación en los procesos regulatorios

Es importante como primer proceso que todas las normativas estén alineadas con unos propósitos en común, ya que, al analizarlas, se encuentran contradicciones entre las mismas y eso no permite unicidad a la hora de hablar de calidad de la educación. Por eso la propuesta concreta es **alinear las normativas con los ODS**. En efecto, aunque la agenda de los ODS termine en 2030, éstos expresan necesidades globales y constantes de nuestra sociedad que la normativa debería seguir y expresar permanentemente.

El segundo proceso es precisamente tener en cuenta cada ámbito de acción, meta e indicadores propuestos de la RSU en el presente libro. Es

un camino propuesto para trabajar con todos los actores sociales, para realizar una redistribución de los mismos, en el que sea posible que las IES puedan trabajar directamente con diferentes comunidades, líderes sociales, aliados internos y externos y que cada uno de estos pueda participar de la autoevaluación como dinámica de coevaluación¹²⁰, construyendo juntos un aseguramiento de la calidad de la educación en pro de todos.

El tercer punto está orientado a la particularidad coyuntural de Colombia, que es el proceso de Paz. No se puede hablar de calidad en la educación si no hay Paz; pero tampoco habrá paz si no se profundiza el proceso de educación ciudadana para todos. Así que es indispensable pensar políticas públicas de educación superior que tengan en cuenta actores del conflicto armado de todos los bandos para que puedan encontrar en las IES un lugar donde puedan reconstruirse y construir País, desde las capacidades humanas, como las define Amartya Sen (1998) o Martha Nussbaum (1998) y no sólo desde competencias laborales, permitiendo un aprendizaje basado en desafíos sociales, para que sea una constante retroalimentación en pro de una mejor sociedad.

Se recomienda en un cuarto proceso crear una Defensoría Universitaria (inspirándose en la ley universitaria peruana) muy similar a la defensoría del pueblo, pero enfocada a la comunidad educativa de las IES a fin de que se puedan asesorar, consultar y mediar por los derechos de los diferentes actores de las instituciones ante los problemas de carácter ético, porque no hay excelencia académica sin ejemplaridad ética.

Por último, como quinta propuesta de proceso está el trabajar con el diálogo de saberes, más aún en un país tan plural como Colombia que requiere **equidad epistémica** en su diversidad cultural, que permita una construcción colectiva de una sociedad mejorada para todos. Para esto es importante que haya asignaturas transversales sobre temas culturales, pluriétnicos que permitan conocer la diversidad cultural que hay en el país, sus aportes al desarrollo común y cómo trabajar desde las diferentes profesiones con ellos.

Innovación desde las temáticas de aprendizaje e investigación

La RSU, se caracteriza por ser un modelo que permite la transformación al interior de las universidades y esta transformación evidentemente

¹²⁰ Ver cuadro de las 4 concepciones de calidad

debe impactar en la sociedad en general. Uno de los grandes retos que tiene la RSU es el encontrar en las tendencias (aquellas que se identifican con sus principios) oportunidades que permitan acentuar el campo de acción de las IES y con ello sus impactos en los cuatro ámbitos de acción que establece URSULA. Aquí se proponen algunas innovaciones temáticas que son fundamentales para Colombia:

Los desafíos que establecen los ODS deben estar vinculados de manera explícita al proceso de formación y a los planes estratégicos de las universidades, este escenario permitirá la generación de nuevas mediaciones entre los conocimientos y las habilidades. En este sentido las innovaciones deben darse desde la Política Pública de educación, la actualización en los perfiles profesionales, los planes de estudios, los contenidos de los cursos, los proyectos de investigación en el ámbito científico y formativo y los proyectos de proyección social para mejorar las respuestas en torno a los desafíos sociales que los ODS proponen.

En términos de formación es importante consolidar una propuesta que amplíe el concepto de “competencias”, en donde no se limite la formación a satisfacer las necesidades del sector productivo, por el contrario, vincular la formación bajo las oportunidades que nos brinda el concepto de “capacidades” en términos de agencia, cogestión y corresponsabilidad, entre otros. Desde esta postura la evaluación del estudiante y el egresado debe incluir el comportamiento de estos grupos de interés en la sociedad. Este aspecto debe incluirse en los factores comunidad de estudiantes y comunidad de egresados, a partir de los impactos positivos o negativos que estos generen en el medio, con el fin de fortalecer los procesos de formación en torno a las competencias ciudadanas, la corresponsabilidad y la ética. Esto será de mucha utilidad también al sector productivo que necesita cada vez más habilidades de trabajo en equipo para la innovación, la agilidad y las transiciones digitales, tecnológicas y ecológicas.

La convergencia internacional se convierte en una oportunidad para trabajar los desafíos mundiales a los cuales apuntan diferentes tendencias, entre ellos los ODS. Por ende, es de vital importancia establecer metas en el campo de la internacionalización que apunten a evaluar la construcción de escenarios colectivos que, a partir del modelo de la cogestión, aporten a minimizar los problemas de la sociedad. En la misma línea los procesos de internacionalización deben renovarse dentro de las IES, apuntando en

primer lugar a la articulación de la interculturalidad en el perfil de egreso y en las trayectorias de aprendizaje, interculturalidad que no se encuentra solamente fuera de las fronteras sino dentro del mismo país, y en segundo lugar evaluar desde las tendencias globales los aportes en términos de las funciones sustantivas, principalmente aquellas que se convierten en mandatos formales y que necesitan de la participación de todos los actores para su cumplimiento. Internacionalización no debe sólo significar movilidad internacional.

Referencias

Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

Calderón, A. y Piñeros, M. Á. (Coords). (2019). *Guía de Orientación Saber Pro 2019: Módulo de Competencias Genéricas*. Bogotá, D. C.: Icfes - MEN. Versión PDF. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1518930/Guia+de+orientacion+modulos+de+competencias+genericas+saber-pro-2019.pdf/a137de5e-13ed-656e-939e-19452f40deda>

Consejo Nacional de Acreditación (s.f.) Información sobre la educación superior en Colombia. Recuperado: 25 de junio de 2020, Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-187279.html>

Debia, M. C., Soler, M. del P. y Wills, S. (2020). Módulo de Competencias Ciudadanas. En M. Á. Piñeros (Coord.), *Guía de Orientación Saber TyT 2020-1: Módulos de Competencias Genéricas* (pp. 37-42). Bogotá, D. C.: ICFES - MEN. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1708309/Guia+de+orientacion+modulos+de+competencias+genericas+Saber+TyT+2020-1.pdf/94275582-e512-8b93-a788-e1e5fcb94725>

Decreto 1295 de 2010 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Disponible en:

<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1261393>

Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-387348_archivo_pdf.pdf

Decreto 3963 de 2009: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial* No 47.502 de 14 de octubre de 2009. Recuperado de <Http://www.suin-juriscal.gov.co/viewdocument.asp?id=1539253>

Departamentos Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias Dirección de fomento a la investigación. Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2018. Recuperado de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4._anexo_1._documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf

Documento CONPES 3918. Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia. 15 de marzo de 2018. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - IC-FES. (2020). Descripción de bases de datos. *ICFES: Mejor Saber* [Página Web]. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/descripcion-bases-de-datos>

Ley 30 de 1992. Por la cual se regula el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articulos-186370_ley_3092.pdf

Ley 1188 de 2008. por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1826776>



Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia). (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! En MEN (Ed.), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (pp. 148-186). Disponible en: http://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223

Ministerio de Educación Nacional- MEN (Colombia). Enfoque e identidades de género: para los lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Nussbaum, M. C. (1998). Capacidades humanas y justicia social. *In Necesitar, desear, vivir: Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad* (pp. 43-104). Los libros de la Catarata.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67-72.

Costa Rica: RSU en el marco orientador de la educación superior

Vilma Peña Vargas, Universidad Estatal a Distancia UNED

Jeannette Valverde Chaves, Universidad Nacional de Costa Rica

Marco orientador del rol social de las instituciones de educación superior en Costa Rica

En Costa Rica la educación superior está consignada en los artículos 78, 79, 84, 85 y 87 de la Constitución Política de 1949 vigente a la fecha y en los artículos 19, 20 y 21 de la Ley de Educación de setiembre de 1957. Debido a que a la fecha de promulgación de esta legislación solamente se contaba con la Universidad de Costa Rica, estas normas hacen alusión expresa a esta casa de estudios, no obstante, su alcance cubre a todas las universidades públicas.

La educación superior, no está supeditada al Ministerio de Educación Pública, sino está organizada alrededor de dos instancias principales, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) conformado por las rectorías de las universidades públicas y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) que reúne a las universidades privadas. En el país no se cuenta con una política general de educación superior, sino que las instituciones de educación superior definen sus actividades y políticas en el marco de CONARE o de CONESUP según corresponda. (CONARE 2020).

En concordancia con lo anterior, CONARE dispone del Plan Nacional de Educación Superior que contempla los lineamientos generales para definir las acciones que siguen las universidades públicas en cada quinquenio; si bien no constituye un sistema o ni una política pública de educación superior, si es éste el documento base sobre el cual se definen los planes estratégicos de las universidades.

Desde la década de los años 1970, en Costa Rica ha habido una gran diversificación de la educación superior y una gran expansión de las instituciones de educación superior privadas. En 1986, el país contaba con 7 universidades, para el año 1993 con 18, más tarde en 1997 con 43 y en el 2003 con 54 y para el 2020 con 62 universidades, de las cuales 5 son públicas y 57 privadas. Según el Programa Estado de la Nación (PEN) (2019), Costa Rica cuenta con 223 sedes, recintos y centros regionales, (74 públicas),

1,341 programas (50% público), 186 carreras acreditadas, (102 públicas), 479 programas de posgrado (64% público), 216,700 matrículas en educación terciaria (2018: 50,1% públicas), 44,871 títulos (2018 37% públicas) (70/30 hasta el 2014), 4,793 títulos de posgrado en el 2017 (32% públicas).

Una de las limitaciones en cuanto al acceso a la información para la toma de decisiones es que, en el ámbito de las instituciones privadas de educación superior, no se cuenta con información pública y accesible, incluso no se identifican instrumentos de medición de los impactos de estas instituciones, por lo que la mayor cantidad de información disponible proviene del ejercicio de rendición de cuentas y transparencia que siguen las universidades públicas, y de la información disponible en el Sistema de la Información de la Educación Superior Universitaria Estatal (SIESUE).

De acuerdo con el Informe Estado de la Educación en Costa Rica, durante la presente década, la cobertura en educación superior se ha estancado. El porcentaje de la población costarricense de 25 a 34 años que cuenta con educación superior es similar al de 2009 y, a partir de 2014, ha disminuido el número de títulos entregados por año. De las 1341 carreras, el 20% corresponde a Ciencias de la Educación, el 16 % a Ciencias Económicas y el 14% a Ciencias de la Salud y a Ciencias Sociales y en 2018, el 37% de las oportunidades educativas universitarias disponibles en el país eran del área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), y en ellas persisten notables brechas de género en matrícula y graduación (PEN, 2019, p.46).

Adicionalmente, señala el mismo informe que “el 83% de los 1.534 programas académicos vigentes en Costa Rica tiene más de cinco años sin actualizarse y el 60% no ha gestionado cambios en más de una década”. Sin embargo, cita el mismo informe que en comparación con las universidades privadas, durante la última década todas las universidades estatales han realizado modificaciones curriculares o han creado carreras, aunque a ritmos diferentes. Según los registros, en la Universidad de Costa Rica, el 13% de la oferta es nueva o ha sido renovada, el 58% en el Tecnológico de Costa Rica, el 78% en la Universidad Nacional y casi la totalidad en la Universidad Estatal a Distancia, (94%) (PEN, 2019, pp. 48-55).

En materia de acreditación, Costa Rica cuenta con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) creado mediante Ley No. 8256 del 2 de mayo de 2002, que indica que: SINAES “es el órgano

nacional, oficial de acreditación de la educación superior de Costa Rica. Por su naturaleza jurídica, el SINAES está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, es absolutamente independiente y autónomo en sus decisiones académicas y posee la máxima autoridad en materia de acreditación de carreras y de programas universitario” (SINAES, 2011, p.5).

Dentro de sus valores contempla la responsabilidad social para lo cual señala suscribir “un compromiso con la sociedad costarricense y con la calidad educativa, que trasciende el cumplimiento de los objetivos institucionales para proyectarse hacia la atención de las necesidades nacionales y la rendición de cuentas de manera transparente y oportuna” (SINAES, 2009, p.7).

Su accionar fue fortalecido mediante la “Ley 8798 de abril del 2010 (Ley de Fortalecimiento del SINAES) que amplía el marco de competencias a la acreditación de instituciones universitarias, para universitarias y carreras para universitarias” (SINAES, 2009, p.8).

Según el artículo 1 de la Ley 8256 el SINAES, tiene como fines planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, y salvaguarde la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución. (SINAES, 2002).

SINAES cuenta con un Consejo, que actúa como órgano de máxima decisión, integrado por ocho personas miembros de diferentes áreas del conocimiento. Cuatro son elegidos por las rectorías de las universidades estatales afiliadas y cuatro designadas por las rectorías de las universidades privadas afiliadas. Las personas miembros de este Consejo no representan a las universidades que las designaron; gozan de total independencia en sus criterios y decisiones en el ejercicio de su función y una Dirección Ejecutiva como ente ejecutor de las decisiones del Consejo, que realiza la dirección, coordinación general y el control de todos los procesos (SINAES, 2009).

El modelo de evaluación cuenta con criterios de admisibilidad, referidos a normas de funcionamiento de las instituciones de educación superior en Costa Rica, y de sostenibilidad de la acreditación, que se refiere

a la capacidad de la institución y de la carrera de asegurar la calidad, de sostener la acreditación oficial y de lograr el cumplimiento del plan de mejoramiento establecido, así como con 4 dimensiones: Relación con el contexto, la dimensión recursos, proceso educativo y resultados (SINAES, 2009).

El proceso de acreditación consta de cuatro etapas: la primera consiste en dotar de información y sensibilización del proceso a las personas que conforman la carrera a ser objeto de evaluación, acreditación y el visto bueno de la Rectoría de la Universidad; la segunda es el proceso de autoevaluación que realiza el personal académico y administrativo, estudiantado, personas egresadas, personal externo de colegios profesionales universitarios y grupos de empleadores, entre otros; la tercera etapa se refiere a la evaluación externa del informe de autoevaluación y la evaluación *in situ* de la carrera o programa hasta la acreditación y la aprobación del compromiso de mejoramiento continuo que realizan en conjunto tres personas pares académicas externas, dos internacionales y una persona nacional; y la última etapa de este proceso es la decisión de acreditación o no y sus condiciones que toma el Consejo del SINAES.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Costa Rica

Para esta investigación fueron analizados el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020 (PLANES), propuesta de PLANES 2020-2025, el Informe de la Educación en Costa Rica del 2019, la Política Nacional de Responsabilidad social 2017-2030, el Plan de Incentivos de Responsabilidad social 2017-2030, y un compendio del marco normativo universitario que comprende leyes y acuerdos en materia de reconocimientos de títulos y grados, negociación del financiamiento de la educación superior pública, convenios de coordinación para la educación estatal, Reglamento del Convenio de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica, convenios sobre préstamos interbibliotecarios que permite el intercambio de documentos y otros recursos bibliográficos entre las universidades, convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación, convenio entre la UNESCO y las instituciones públicas, convenio marco para las sedes regionales, acuerdo para el reconocimiento de los Estudios Generales, convenio para el intercambio con la Agencia de cooperación alemana, leyes y modelo de acreditación de SINAES, y

un informe sobre la incorporación de los ODS en la educación superior entre otros.

Del análisis comparado de los textos, se desprende que la mayoría de los documentos con excepción de la normativa, contienen varios de los elementos de responsabilidad social universitaria planteados por el Modelo URSULA; el cual constituye el objeto de referencia de la presente investigación. Si bien en estos documentos, no se define puntualmente el concepto de responsabilidad social, con excepción del documento PLANES y desde luego la Política Nacional de Responsabilidad Social, sí abordan aspectos de responsabilidad social universitaria, aunque ésta no constituye necesariamente una línea de trabajo definida claramente en el accionar de las universidades públicas ni privadas y aún más están lejanas de responder a un modelo de responsabilidad social universitaria.

A partir del modelo URSULA, sus 12 metas y 66 indicadores, los siguientes son los hallazgos de dicha revisión:

Gestión Organizacional

Por la legislación existente en el país, hay cierta búsqueda hacia una gestión ambiental cada vez más responsable, evidencia de ello es la participación de 21 instituciones de educación superior (equivalente a 203 450 estudiantes) en la Red Costarricense de Instituciones Educativas Sostenibles, (REDIES, 2018). También por acciones de la Contraloría General de República, en los últimos años, las IES trabajan por una mayor transparencia, control de gastos e indicadores de ejecución y procesos que visibilicen cada vez más el trabajo y ética de las universidades (CGR, 2015).

Existe un interés latente aún no contemplado en los criterios del Sistema Nacional de Acreditación, por sumar sus buenas prácticas ambientales, aspirando a contar con campus sostenibles. Durante los últimos años se han conformado redes de trabajo inter, trans y multidisciplinarias cuyo propósito es sensibilizar a la comunidad universitaria y evaluar el impacto ambiental de las instituciones en materia de manejo de residuos, usos energéticos, consumo de bienes, enseñanza-aprendizaje de prácticas ambientales, gestión de riesgos, entre otros temas (CONARE, 2019).

Los derechos laborales en la mayoría de las IES responden a la legislación a favor del trabajo y la seguridad social. CONARE, SINAES, colegios

profesionales y otras instancias, continuamente promueven la capacitación y actualización del personal universitario, pero ese reto es permanente y dinámico. (PEN, 2019).

La tarea recién inicia y aún hay mucho que trabajar a favor de la transparencia en la gobernanza universitaria, la rendición de cuentas, la justicia e igualdad de género pues, aunque sobre este último tema, las mujeres cada vez participan más en la IES, los gobiernos universitarios son predominantemente masculinos. Igualmente hay escasa información en relación con las políticas afirmativas (PEN, 2017), y brechas notables en oportunidades educativas en el área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), en matrícula y graduación. (PEN, 2019, pp. 151 y 153).

Con respecto a equidad de género en puestos directivos, ética y transparencia en la gobernanza universitaria, formación profesional continua del personal tanto académico como administrativo, el modelo de evaluación para la acreditación del SINAES contempla criterios orientados a visibilizar y sobre todo ejecutar acciones para su puesta en marcha en los programas de estudios y carreras en general.

Formación

En los documentos analizados no se visualiza el aprendizaje basado en desafíos sociales, como modalidad de trabajo en la formación como parte del modelo pedagógico imperante, ni desde la dimensión investigativa. Al respecto, eso no significa que no existan experiencias válidas, aunque su visibilidad sea nula. Otro elemento que atenta contra este tipo de práctica es que la universidad no siempre sistematiza sus propios aprendizajes y eso hace que se pierda conocimiento y se ralenticen las experiencias que podrían generalizarse e impactar de manera efectiva y oportuna pues las universidades trabajan bajo la premisa de la libertad de cátedra y en ese ejercicio varias de las ofertas curriculares cuentan con experiencias y planteamientos concretos en sus planes de estudio bajo este enfoque de trabajo.

Los ODS están incorporándose en el trabajo cotidiano de las universidades, también en los currículos, quizás no con la celeridad que amerita, pero son producto de un esfuerzo nacional que se despliega desde el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, MIDEPLAN.

El reto mayor, en este eje son las mallas diseñadas con actores externos, pues, aunque se toma parecer a las organizaciones y personas em-

pleadoras de las personas graduadas, no deja de ser un desafío incluir a otras instancias no académicas en decisiones de las cuales tradicionalmente han sido excluidas. Sin embargo, podemos notar que un elemento presente en los esfuerzos para el diseño de nuevos planes de estudio, tanto de grado como de posgrado, es la necesidad de considerar a actores externos para su diseño de manera que éstos respondan a las demandas sociales de la población.

Cognición

En materia de cognición, prevale en los documentos universitarios y en el discurso imperante, la necesidad de trabajar de manera inter, multi y transdisciplinaria; (PEN, 2019, 186), aunque en la práctica de los proyectos de investigación, proyección social y de docencia, esta integración sigue siendo un desafío.

Se hacen esfuerzos cada vez más palpables para hacer parte a la comunidad de los proyectos de investigación que se desarrollan, pero estamos lejos de la equiparación de los saberes, todavía se privilegia el conocimiento generado en las universidades y no son tangibles los beneficios generados para las comunidades que participan en las investigaciones. Podemos afirmar que todavía hay mucho conocimiento cautivo en las mismas universidades, sin impactar hacia la sociedad, y ni siquiera los resultados y producciones generadas se comparten, a pesar de los recursos universitarios para la comunicación y difusión, desde los medios de comunicación, editoriales y plataformas en Internet y redes sociales capaces de vehicular información útil y pertinente. El paso siguiente es cómo logramos la apropiación por parte de las mismas comunidades de esos conocimientos, medios de comunicación y beneficios de la educación superior en general.

Participación social

En el ámbito de la participación social, por décadas la vinculación con la comunidad nacional en todo el territorio nacional es tradición, esto se puede evidenciar en la mayoría de las misiones que tiene cada una de las universidades y la presencia en los territorios a través de sus distintas sedes regionales. “Los 82 cantones del país aportaron al menos un estudiante a cada universidad pública entre 2000 y 2018” (PEN, 2019, p.169).

Sin embargo, la desarticulación de acciones dentro de cada una de las universidades y en el plano interuniversitario, es un problema constante.

La participación en la agenda nacional e internacional es también una realidad, pero no se producen proyectos cocreados, por justamente la tarea de coordinación e intercambio que suponen.

... en Costa Rica existe una operación fragmentada de las universidades, tanto entre los sectores público y privado, como al interior de este último. No sólo las reglas de creación de instituciones y carreras son diferentes, sino que, en general, hay poca fiscalización de sus resultados, especialmente en el sector privado. Esta desarticulación, unida a la falta de una política de educación superior que defina metas claras para el sistema, dificulta evaluar el desempeño nacional en el nivel terciario (PEN, 2019, p.176).

En las universidades públicas la extensión, o proyección social, constituye una de las actividades sustantivas del quehacer y se promueve desde la normativa institucional interna su vínculo con la formación profesional y la investigación. Mientras en el ámbito de la educación privada, la mayoría de las institucionales concentran sus actividades en la docencia, dejando el área de extensión o proyección social de manera más marginal, o voluntaria y la investigación como una actividad discrecional.

La dimensión “proceso educativo” del manual de acreditación de carreras de SINAES contempla el ámbito de la investigación y la extensión universitaria, abogando desde la existencia de políticas institucionales para su realización hasta su naturaleza, disponibilidad de recursos y resultados que se integren a la práctica docente y se compartan con el personal académico y el estudiantado.

Desde su puesta en marcha, las universidades se involucran voluntariamente con la ejecución de la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. No obstante, en el Plan Nacional de Educación Superior (PLANES, 2021-2025) se establece como objetivo “impulsar acciones institucionales e interinstitucionales tendientes a contribuir con el logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS Agenda 2030) para beneficio social, económico y ambiental del país”. (PLANES, 2021-2025, p.26).

El 09 de setiembre de 2016, Costa Rica suscribió un Pacto Nacional por el avance de los ODS en el marco de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y con él creó la Secretaría de los ODS, adscrita al Ministerio de Planificación y Política Económica. Asimismo, mediante Decreto Ejecutivo N°40203-PLAN-RE-MINAE se define la Gobernanza de los Objetivos

de Desarrollo Sostenible, con el propósito de establecer un esquema institucional para organizar, articular, planificar, implementar, financiar y dar seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 en Costa Rica. Esta gobernanza establece la creación de las siguientes organizaciones: El Consejo de Alto Nivel de los ODS, integrado por la Presidencia de la República, quien presidirá, las personas jefes del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica y el Ministerio de Ambiente y Energía. Esta instancia tiene como funciones; definir una política nacional de planificación, implementación y seguimiento de los ODS con enfoque prospectivo, integrando las dimensiones económica, social y ambiental de conformidad con las normas de Derechos Humanos y del Derecho Nacional e Internacional y establecer las medidas necesarias que permitan la asignación de recursos financieros para la implementación de los ODS. (CEPAL, 2020).

Además, se creó el Comité Consultivo del Consejo de Alto Nivel de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como instancia de concertación y diálogo para asesorar al Consejo de Alto Nivel en la implementación de los ODS en el país. El Comité Consultivo será convocado y dirigido por la Presidencia de la República y estará integrado por los representantes titulares o los suplentes designados de cada una de las instituciones que suscribieron el “Pacto Nacional por el Avance de los ODS en el marco de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en Costa Rica” el 9 de setiembre del 2016. (ODS-Costa Rica, 2020).

Los ODS se han ido introduciendo en forma paulatina en la universidad, aunque todavía no hay acciones orientadas exclusivamente a cotejar cuáles de los 17 objetivos son prioritarios para la acción universitaria, según las facultades, laboratorios, escuelas, carreras. (Azofeifa y Picado, 2020, p.8).

Respecto al tema de voluntariado, en los documentos no se plantea éste como requerimiento, no obstante, en las universidades suele impulsarse las prácticas voluntarias en diversas áreas, fundamentalmente por parte del estudiantado y menos del personal de las universidades. De manera que predominan esquemas discrecionales, marginales y poco apegados al currículo en referencia a la extensión-investigación-procesos docentes.

En los procesos de acreditación se suele evaluar los procesos de extensión, pero no de forma integral, sino según los proyectos que sean más emblemáticos, cercanos y que tengan mejores resultados.

Podrían trabajarse políticas que favorezcan a las mujeres a quienes les cuesta más graduarse por las múltiples tareas que tienen tanto en el ámbito doméstico, laboral comunitario. El trabajo colaborativo con otras instancias del gobierno central, gobiernos locales y otras organizaciones de base comunitaria, podría planificarse e implementarse desde un enfoque sistémico, al mismo tiempo que una maximización de los recursos disponibles.

Especial atención merece la Política Nacional de Responsabilidad Social que se creó mediante un decreto presidencial en el año 2017, porque constituye un intento de corresponsabilidad y cocreación de parte del Estado (SCIJ, 2017) que representa una oportunidad para la RSU en Costa Rica: el modelo URSULA, el sistema de acreditación y la Política Nacional de Responsabilidad Social podrían funcionar en sinergia para orientar la educación superior del país hacia un impacto social y ambiental definitivo para la consecución de los ODS.

La Política Nacional de Responsabilidad Social se liga a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas de la Agenda 2030, a los Principios Rectores para la Empresa y los Derechos Humanos también de Naciones Unidas, al Pacto Intergubernamental sobre el Cambio Climático, a las Líneas directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre empresas multinacionales de la OCDE, a la norma ISO 26000, a la Declaración Tripartita de Principios sobre las Empresas Multinacionales y la Política Social de la Organización Internacional del Trabajo de la OIT y a la Carta de la Tierra, como referentes internacionales. En el ámbito nacional se destacan dos iniciativas: el Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas Escalante 2015-2018 y el documento Estado del arte de la Responsabilidad Social en Costa Rica: aspectos principales.

El marco legal de dicha política está orientado en materia ambiental, social y económica de la normativa costarricense. El paradigma de responsabilidad social que se utiliza, gira en torno a la ética y los impactos que generan las acciones de todos los actores sociales sin distinción. La política es de orden inclusivo y voluntario. También se considera la responsabilidad social como una herramienta que aporta en el cierre de las brechas económicas y sociales.

Lamentablemente, la formulación de la Política Nacional de Responsabilidad Social no asegura su puesta en marcha, pese a que se contempla en el mismo documento la implementación de la misma, para la cual “se crea

el Consejo Asesor de Responsabilidad Social, como órgano máximo para coordinar las acciones dirigidas a la implementación y dar seguimiento de la Política Nacional de Responsabilidad Social. El CARS tendrá una Secretaría Técnica de la Responsabilidad Social, ejercida por el Ministerio de Economía, Industria y Comercio.” (Costa Rica, 2017, p.41).

El resto de la normativa nacional no contempla de manera definida la responsabilidad social. En realidad, se comprueba que la normativa existente no es contundente ni alineada, como ya se señaló, está presente de manera indirecta y parcial. Se comprueba que en los momentos en que se ha intencionado la puesta en marcha, rápidamente pierde vigencia, se elimina o diluye. Una hipótesis probable podría ser competencia entre sectores y grupos de poder. Por eso, podemos considerar a la educación superior como una plataforma sobre la cual se debería impulsar una política efectiva.

Esto es posible, porque las universidades son consideradas instituciones de confianza, ya que sus misiones contemplan el bien común y el desarrollo humano en general, y porque poseen los talentos humanos y materiales necesarios para sacar adelante un liderazgo de servicio de alto nivel. Las universidades como conciencia crítica de la sociedad han venido realizando esfuerzos para que la investigación y la vinculación social no sólo generen conocimiento útil a la sociedad, sino que además se realice en conjunto con actores sociales, de modo que las diferentes comunidades participen y aporten su experiencia y cultura en la generación de conocimiento nuevo.

El abordaje de los ODS en el Pacto nacional es claro e intencionado. Se logra gracias a un trabajo constante y participativo que convocó a diversidad de grupos organizados y que culmina con una firma de un Pacto Nacional de las siguientes instancias estatales, privadas y de la sociedad: A) MIDEPLAN: Secretaría Técnica de los ODS B) Poder Legislativo C) Poder Judicial D) Tribunal Supremo de Elecciones E) Consejo Nacional de Rectores, CONARE F) Unión Nacional de Gobiernos Locales G) Organizaciones de la Sociedad Civil H) Organizaciones basadas en la Fe I) Sector privado: Red Local de Pacto Global en Costa Rica J) Sistema de Naciones Unidas K) Otras iniciativas: Banco Nacional de Costa Rica y Contraloría General de la República. (MIDEPLAN, 2017, pp. 82-99).

En un estudio reciente¹²¹, se indica que “se recopilaron 3.449 acciones distribuidas en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 169 metas, que contribuyen a su logro. Las acciones se sistematizaron por cada eje del PLANES 2016-2020 que atienden la actividad sustantiva: Docencia, Investigación, Extensión y Acción Social, Vida Estudiantil y Gestión” (Azofeifa y Picado, 2020, p.6).

En la nueva propuesta de PLANES 2021-2025 (CONARE, 2019) se acordó en la sesión del 30 de julio de 2019, oficio CNR-270-2019, la incorporación de los ODS en la visión sistémica del marco estratégico. Para Costa Rica, la oportunidad surgiría al vincular el modelo URSULA con el sistema de acreditación del sistema de IES y buscar la sinergia con la Política Nacional de RS. Lograr que el componente de la responsabilidad social sea parte de la acreditación podría convertirse en una palanca del cambio a partir de las desde las 12 metas, y operacionalizar los pactos nacionales a favor de los ODS.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Costa Rica

El reto fundamental de este trabajo es continuar insistiendo en la importancia del tema de la responsabilidad social, como sustantivo de la política pública nacional de las universidades latinoamericanas y de los estados en general.

Reconocemos que la responsabilidad fundamental de la **aplicación de la Agenda 2030 de los ODS**, corresponde a los gobiernos; pero las instituciones de educación superior tienen una gran oportunidad y responsabilidad para aportar en la consecución de las metas planteadas y contribuir a la educación de calidad. Una forma de aportar es contar con **un sistema de responsabilidad social universitaria** que atienda a las diversas contrapartes corresponsables y que se articule a la Política Nacional de Responsabilidad Social para que la educación superior sirva de plataforma sinérgica para todos los demás actores sociales (públicos y privados) involucrados.

Considerando que la calidad de la educación superior es un tema de gran importancia que durante los últimos años ha estado presente en la agenda, tanto de las agencias de acreditación como de las instituciones de

121 Azofeifa, C., y Picado, C. (2020). *Aportes de las universidades costarricenses y CONARE al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030*. San José, Costa Rica.

educación superior, es fundamental que dichas instituciones cuenten con el diseño y la ejecución de un sistema interno de aseguramiento de la calidad que disponga de indicadores claros en materia de política y objetivos concretos, con miras a la RSU y los ODS, para la pertinencia social de la gestión de la calidad basada en un modelo de gestión por procesos. Se necesita el soporte de una instancia tomadora de decisiones con diferentes niveles de responsabilidad, capaz de gestionar el sistema de calidad que ponga en práctica un trabajo sistemático, estructurado y continuo sobre la calidad, en términos del diseño y evaluación, demostrando que las carreras son establecidas desde las necesidades reales de la sociedad y que dan respuesta pertinente a un entorno que exige cambios y mejoras en la calidad de las personas graduadas de manera constante y ágil.

Se recomienda la **reflexión, la revisión, evaluación de los planes y programas de estudios** para que éstos puedan ser actualizados o reformulados según las necesidades del entorno y respondan a las tendencias y necesidades actuales de la sociedad en su conjunto, integrando saberes y priorizando el tejido social mediante la ejecución de diferentes actividades de aprendizaje como: aprendizaje basado en desafíos sociales, innovación social, pasantías, práctica profesional, proyectos de investigación, extensión y proyección social, y seguimiento a las personas graduadas.

Se recomienda mejoras en la gestión universitaria y la gobernanza de las instituciones de educación superior mediante el ejercicio de la transparencia, la rendición de cuentas que dé al país un panorama claro, vigente, actualizado y completo de la educación superior y su rol favorable a la sociedad, mediante una **estrategia de comunicación** con información útil, pertinente, relevante y periódica, con aportes al campo del conocimiento, de la ciencia, las artes, la cultura, la economía y en la sociedad con y desde los territorios, para la visibilización de las comunidades, organizaciones y grupos organizados, a través de sistemas multimediales que contribuyan al desarrollo humano y regenerativo de la sociedad a partir de los conocimientos compartidos y el ejercicio profesional responsable.

Se recomienda que el **modelo de acreditación que plantea SI-NAES**, como instancia pública creada por ley para la acreditación de la educación superior, considere nuevos parámetros para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y responsable, inspirada en los **modelos**

de los ODS y en asocio a la Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana, URSULA.

Se recomienda y respalda la propuesta de un trabajo conjunto para la articulación entre instituciones de educación superior, aspirando a generar un **sistema nacional de educación**, que aporte en todos los niveles educativos y a toda la población. Cada estudiante debe tener la garantía estatal de la calidad en su formación, la investigación, la gestión y la participación desde los ámbitos universitarios.

La **rendición de cuentas periódica** debe ser obligatoria para todas las universidades sin excepción, en los 4 ejes sustantivos: formación, cognición, participación social y gestión organizacional¹²².

La capacitación en RSU es urgente para las autoridades universitarias y acreditadoras, estudiantes líderes, docentes, personal técnico y administrativo.

Se recomienda fomentar los **estímulos a la investigación en ecología aplicada y proyectos transdisciplinarios en todos los campos del saber, pero sobre todo en aquellos que integren componentes de los ODS, derechos humanos, cierre de brechas económicas, sociales y tecnológicas, construcción de diálogo, igualdad de género, procesos de conciliación y paz**. Esto se puede lograr mediante fondos concursables y otras alianzas con instituciones y organizaciones nacionales e internacionales.

Una política pública por sí misma no garantiza su aplicación, para ello se requieren **mecanismos participativos claros y simples de implementar, que opere desde un enfoque de la corresponsabilidad**, que tengan carácter obligatorio dado que es mandato país, contemplado constitucionalmente y con compromisos internacionales de cumplimiento, especialmente en materia ambiental, derechos humanos y educativos.

¹²² Según Vallaeys, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Disponible en: <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf>

Referencias

Azofeifa, C., y Picado, C. (2020). *Programa Estado de la Nación. Aporte de las universidades costarricenses y CONARE al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030*. San José, Costa Rica. Disponible en: https://www.conare.ac.cr/images/articulos/planes2021-2025/Aportes_universidades-estatalesyConare_al_logro_de_los_ODSyAgenda2030.

CEPAL (2017). Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo. Decreto No. 40203. PLAN-RE-MINAE. Gobernanza e implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Costa Rica. Disponible en: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/marcos-regulatorios/decreto-no-40203-gobernanza-e-implementacion-de-los-ods-en-costa-rica>

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2020). Compendio de Leyes, decretos y convenios de la educación superior universitaria estatal en Costa Rica. Disponible en: <https://www.conare.ac.cr/conare/marco-normativo>

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2016). Plan Nacional de Educación Superior PLANES 2016-2020. Disponible en: <http://siesue.conare.ac.cr/plan-nacional-de-educacion-superior-universitaria-estatal-planes/planes-2016-2020.html>

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2019). Plan Nacional de Educación Superior 2021-2025. Metodología Visión Sistémica Marco Estratégico PLANES 2021-2025. Disponible en: https://www.conare.ac.cr/images/articulos/planes20212025/ Metodologia_formulacion_PLANES2021-2025.pdf

Contraloría General de la República (CGR). (2015). CGR señala debilidades en controles a universidades privadas por parte de CONESUP. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/d@ocsweb/documentos/sala-prensa/boletines/2015/boletin-conesup.pdf>

Constitución Política de Costa Rica. (1949). Disponible en: <https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf>

Gobierno de la República de Costa Rica. (2017). Política Nacional de Responsabilidad Social 2017-2030. Decreto presidencial Política Nacional de Responsabilidad Social 2017-2030. Disponible en: https://www.meic.go.cr/meic/documentos/8qt7vsn4p/PN_ResponsaSocialCR181217.pdf

Ministerio de Economía, Industria y Comercio (MEIC). (2020). Sitio virtual. Disponible en: <https://www.meic.go.cr/meic/web/512/pymes/responsabilidad-social.php>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2017). Costa Rica, construyendo una visión compartida del desarrollo sostenible. Reporte nacional voluntario de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15846Costa_Rica.pdf

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2020). Propuesta de plan de estrategias y lineamientos para la gestión de los ODS en las bibliotecas con perspectiva de desarrollo sostenible. Agenda 2030. San José, CR. Disponible en: <https://coprobi.co.cr/wp-content/uploads/2020/07/PLAN-DE-ESTRATEGIAS-ODS.pdf>

ODS-Costa Rica. (2020). Gobierno de la República de Costa Rica. Disponible en: <http://www.ods.cr/ods-en-costa-rica/quienes-somos-y-como-nos-organizamos>

Programa Estado de la Nación (PEN). (2017). Informe Estado de la Educación en Costa Rica, 2017. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

Programa Estado de la Nación. PEN. (2019). Informe Estado de la Educación en Costa Rica, 2019. San José, Costa Rica. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/informes/ y file:///Users/jaguarazul/Downloads/CAP%205-EE-2019-WEB.pdf>



Red Costarricense de Instituciones Educativas Sostenibles (REDIES). (2018). Informe anual de labores 2018. Disponible en: [file:///C:/Users/jeann/Downloads/5%20INFORME%20REDIES%202018\(1\).pdf](file:///C:/Users/jeann/Downloads/5%20INFORME%20REDIES%202018(1).pdf)

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES (2002). Ley N° 8256. Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/6055>

Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ). (2017). Gobernanza para la implementación y seguimiento de la política nacional de responsabilidad social de Costa Rica. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=84642&nValor3=109295&strTipM=TC

Ecuador: RSU en el marco orientador de la educación superior

Salomé Ruales Paredes, Universidad Central del Ecuador

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las Instituciones de Educación Superior en Ecuador

El sistema de educación superior en el Ecuador, ha evolucionado para adecuarse a las necesidades mundiales que exigen un mejoramiento continuo de la educación y las ciencias. En ese sentido, a partir de 1995 el entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) decide dar el primer paso, encaminado a organizar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación. Sin embargo no es sino hasta el año 2009 cuando se emite una reforma, en la que se promueve la realización de evaluaciones sistemáticas de la educación en todos los niveles del sistema. Las Instituciones de Educación Superior no fueron la excepción. En ese momento existía una alta oferta de universidades que no reunían garantías mínimas en educación, docencia, investigación, infraestructura entre otras para su funcionamiento, se las llegó a conocer incluso con el nombre de “Universidades de Garaje”.

Las primeras evaluaciones sistemáticas se realizaron en el año 2009 por el CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, con la finalidad de depurar el sistema de educación superior frente a la proliferación de universidades, todo esto enmarcado en el mandato constituyente 14,^[123] que exhortaba al Consejo Nacional de Educación Superior CONE-SUP como corresponsable de la educación superior del país, a cumplir con su obligación de control y vigilancia de los entes educativos universitarios y politécnicos del país. (Mandato Constituyente 14, p.1).

Actualmente el proceso de evaluación se encuentra bajo la dirección del CACES, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, cuya misión es regular, coordinar y planificar los procesos participativos de acompañamiento, evaluación, acreditación y cualificación para garantizar el desarrollo de una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior, enfocada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad.¹²⁴ El análisis se hace a

123 Fuente: Mandato Constituyente 4 <https://studylib.es/doc/6676923/mandato-constituyente-no.-14>

124 Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas (2019) Disponible en: https://www.caces.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/12/3.Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

través de 20 estándares definidos en el modelo de evaluación, que son las condiciones esenciales que las instituciones deben tener para ser parte del sistema de educación superior”. (Modelo Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas p 8). Al igual que el Modelo RSU URSULA, el Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas, analiza las tres funciones sustantivas y el eje de gestión institucional:

El modelo de evaluación concebido está basado en tres ejes principales que son las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, agregando a ellas el eje de condiciones institucionales. Las funciones sustantivas están organizadas en relación con su planificación, ejecución, y resultados alcanzados a través del tiempo por las instituciones”. (p.26)

El marco que rige el sistema de educación superior en el Ecuador es la LOES Ley Orgánica de Educación Superior, que reconoce sin nombrarla la RSU como una dimensión de calidad fundamental:

Los criterios y más instrumentos para el aseguramiento de la calidad, establecen la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior; basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos el nivel y la modalidad de la educación, así como al proceso de acceso y relación con el sistema nacional de educación, las acciones para la permanencia, movilidad y titulación; se referirán fundamentalmente al ambiente de aprendizaje, al proceso de formación e innovación pedagógica y a los resultados del aprendizaje (LOES Art. 93, p.40).¹²⁵

Dentro de las funciones sustantivas en Educación Superior, se encuentra como tercer eje la “Vinculación con la Sociedad”, que puede ser conocida también de diferentes maneras, pero siempre orientada hacia el servicio. “En el Ecuador esta función sustantiva está orientada hacia la planificación, ejecución y estudio de sus resultados, centrados con la per-

125 LOES Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador

tinencia y la generación de respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno”. (Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, 2019, p.91)

Asimismo, dentro de los requisitos previos a la obtención del grado académico de las y los estudiantes, la LOES, en el Art. 87 establece que: “Como requisito previo a la obtención del grado académico, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante programas, proyectos de vinculación con la sociedad, prácticas o pasantías pre-profesionales con el debido acompañamiento pedagógico, en los campos de su especialidad. Estos servicios a la comunidad se detallan en el siguiente artículo: Art. 88.- Servicios a la comunidad.- Para cumplir con la obligatoriedad de los servicios a la comunidad se propenderá beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita. Este cumplimiento se puede evidenciar en algunas Universidades, que en determinadas carreras brindan atención gratuita a la ciudadanía, por ejemplo centros de atención médica y odontológica, centros de atención psicológica, asesoramiento legal entre otros”. (LOES, p. 38)

Otra de las facultades que manifiesta la LOES en sus artículos 125 y 127 a las “Instituciones de Educación superior es la de realizar programas y cursos de vinculación con la sociedad guiados por el personal académico y cursos de educación continua con la potestad para expedir los correspondientes certificados”. (LOES, p. 52)

En el Art. 138. de la LOES se menciona sobre el fomento de las relaciones interinstitucionales entre las instituciones de educación superior, a fin de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de investigadores, y la relación en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de vinculación con la sociedad. “El Consejo de Educación Superior coordinará acciones con el organismo rector de la política educativa nacional para definir las áreas que deberán robustecerse en el bachillerato, como requisito para ingresar a un centro de educación superior”. (LOES, p.54)

En concordancia con la filosofía de la RSU que relaciona la pertinencia de la educación superior con la participación en la solución de los problemas sociales, la finalidad de las IES de acuerdo al Art. 160 de la LOES se define del siguiente modo:

corresponde a las instituciones de educación superior producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal; la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana; la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del estado y la sociedad". (LOES, p.59)

Vemos que el marco orientador de la educación superior en Ecuador se articula potencialmente muy bien con la RSU. Dentro de este marco las acciones tomadas en vinculación a la sociedad tendrían como prioridad el trabajo en equipo de los diferentes actores del ecosistema universitario (docentes, estudiantes, instituciones públicas y privadas) con la finalidad de buscar un verdadero impacto en la sociedad, pero esta vinculación sigue definida principalmente en forma de servicio asistencial más que de investigación-acción para la innovación social y el desarrollo sostenible.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en el Ecuador

Al analizar los documentos del Ecuador se puede observar una amplia información legal que sustenta una relación considerable entre los documentos encontrados en el país y el Modelo de URSULA, con varias similitudes. A continuación se describe la comparación en función a los cuatro pilares del Modelo URSULA, que son gestión organizacional, formación, cognición y participación social.

Gestión Organizacional

Con la primera meta del modelo RSU de URSULA, Buen Clima Laboral, y equidad, en las instituciones de educación superior, podemos relacionar al Modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas¹²⁶ en su estándar proyectivo E: Bienestar Universitario, que garantiza a los docentes, estudiantes, personal administrativo y operativo el desarrollo de sus actividades, enmarcado dentro del cumplimiento normativo Ecuatoriano en materia de seguridad en el trabajo. Dentro de este marco, en el

¹²⁶ Modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Disponible en: https://www.caces.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/12/3.Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

estándar 19 de Bienestar Estudiantil¹²⁷ del modelo antes mencionado, se establece que la institución garantiza condiciones y ambientes apropiados para el bienestar del estudiantado libres de violencia de cualquier tipo. Además realiza proyectos de bienestar y brinda servicios que son conocidos por el estudiantado. (Modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019, p.123)

Las metas del modelo de URSULA incluyen el adecuado desarrollo de procesos de contratación responsable, inclusiva y libre de discriminación. El soporte de este cumplimiento en el Ecuador se basa en el estándar 20 donde se indica que la institución aplica normativas y procedimientos aprobados y vigentes para garantizar la igualdad de oportunidades de la comunidad universitaria sin ninguna clase de discriminación en el marco de la normativa del sistema de educación superior. Del mismo modo, lo que refiere a la ética, la transparencia y la inclusión depende de la normativa vigente sin una particular atención puesta a la relación entre los procedimientos de gestión financiera y del personal y la ejemplaridad para la formación ciudadana y profesional del estudiantado.

Sobre la Meta 2 campus sostenible, en el Art. 8 de la LOES¹²⁸, se establece como uno de los principios de la Educación: “Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional en armonía con los derechos de la naturaleza constitucionalmente reconocidos”, (LOES, p. 9-10) también, existe el requerimiento normativo en el Código Orgánico del Ambiente, mismo que en sus artículos 244 y 245¹²⁹, establece la obligatoriedad a todas las instituciones del Estado y las personas naturales o jurídicas, a llevar a cabo medidas tendientes a controlar los impactos ambientales que generen de acuerdo a su actividad. Sin embargo, en la normativa de la Educación Superior no se toma en cuenta este requerimiento. Aquellas universidades que aplican estas buenas prácticas la realizan de manera voluntaria. (Código Orgánico del Ambiente (COA), p.65). Aunque el marco legal esté, todavía falta el reconocimiento de su necesidad por parte de las partes interesadas.

127 Modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas Estándar 19 de Bienestar Estudiantil. Disponible en: https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

128 Disponible en: <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

129 Disponible en: https://www.ambiente.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/01/CODIGO_ORGANICO_AMBIENTE.pdf

Formación

El segundo pilar del modelo de URSULA se podría relacionar en el Ecuador con el “Modelo de evaluación externa” desarrollado por el CA-CES, mismo que describe que el propósito de la docencia es el logro de resultados de aprendizaje para la formación integral de ciudadanos profesionales comprometidos con el servicio, aporte y transformación de su entorno, enmarcándose en un modelo educativo-pedagógico orientado por la pertinencia, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes, la integración de las disciplinas, conocimientos y marcos teóricos para el desarrollo de la investigación y la vinculación con la sociedad. Se retroalimenta de éstas para diseñar, actualizar y fortalecer el currículo. Por lo que se enmarca y se relaciona con la transversalidad de los ODS en la malla curricular de manera indirecta, puesto que busca la interiorización de conocimientos a través de la aplicación de los conocimientos aprendidos y su capacidad de transferir los conocimientos a la comunidad. (Modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas Estándar, p.19)

Debido a su autonomía, las IES, tienen la potestad para decidir el modelo pedagógico para la realización de proyectos. Se puede observar que en el Ecuador hay algunas Universidades que aplican la metodología del aprendizaje-servicio en sus proyectos. Sin embargo, todavía no se sistematiza la presencia de los ODS en las diversas mallas curriculares de las carreras. Tampoco existe alguna necesidad de diseñar las mallas curriculares junto con actores externos, en los textos orientadores analizados.

Cognición

En relación a la existencia de una política transversal de promoción de la inter y transdisciplinariedad, que consta en el modelo URSULA, podemos mencionar que en el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior en su Artículo 34, se estipula lo siguiente:

Unidades de organización curricular del cuarto nivel.- establece que los programas de posgrado deberán contar con las siguientes unidades: Unidad de formación disciplinar avanzada.- Desarrolla experticia conceptual, metodológica y/o tecnológica en las disciplinas del campo profesional y/o científico según el nivel y tipo de programa). Promueve la actualización permanente y/o el cono-

cimiento de frontera, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipos multi e interdisciplinarios nacionales e internacionales, así como la determinación de los avances de la profesión (Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior).

Asimismo, en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas, en el Estándar Proyectivo A: Articulación y Sinergias:

Entre funciones sustantivas y entre disciplinas, la institución planifica y ejecuta estrategias para la articulación de las funciones sustantivas y de los distintos campos disciplinarios de conocimiento, para el fortalecimiento de sus comunidades académicas. En el literal A.2, establece que las instituciones ejecutan programas y/o proyectos con componentes articulados de investigación y docencia, investigación y vinculación con la sociedad, docencia y vinculación con la sociedad; y programas y/o proyectos inter, multi o transdisciplinarios, con la participación de profesores y estudiantes (Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas, p. 118).

En relación a la promoción de líneas de investigación orientadas a los ODS, requeridas en el modelo de URSULA, es importante señalar que en el Informe del Plan Nacional del Buen Vivir (SENPLADES)¹³⁰ se subraya la importancia de que la investigación y desarrollo deben apoyarse en el contingente de las universidades y centros de investigación, deben replicar experiencias exitosas, en ocasiones desde otros países, e identificar y difundir experiencias locales, que por lo general son de menor costo y fácil aplicación. SENPLADES en el informe de resultados indica el avance de los objetivos hacia los ODS, sin embargo, este avance no está relacionado a la Educación Superior e investigación, siendo de vital importancia una correcta articulación entre los diferentes actores del ecosistema educativo, puesto que esta Secretaría planifica sus inversiones y dentro de estos rubros se encuentra la educación.¹³¹

En relación con la Meta 9 del Modelo URSULA, Producción y difusión de conocimientos útiles, el Modelo de Evaluación de Escuelas consta como un requerimiento en su Estándar 10: Producción académica y cien-

130 Informe del Plan Nacional del Buen Vivir (SEMPLADES), p.85. Disponible en: https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

131 Informe Avance Agenda 2030. Disponible en: <https://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf>

tífica: “Las instituciones producen resultados de la investigación científica y/o tecnológica y/o de creación artística, plasmados en obras de relevancia, valoradas por pares internos y externos a la institución, que cumplen con requisitos básicos de publicación, exposición y/o registro, y están articuladas a sus líneas de investigación y/o proyectos de creación artística”.

En este estándar se abre la posibilidad de que las Unidades Educativas Particulares (UEP) muestren la diversidad de su producción académica y científica en relación con sus dominios académicos. En este sentido, la institución puede presentar información de la producción de obras literarias, libros y capítulos de libros, propiedad industrial, producción artística, diseño, prototipos y obtenciones vegetales, que son resultado de los programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológica y/o de creación artística. Esto no implica que las UEP tengan que presentar producción de todos estos aspectos sino sólo de la producción que genere en relación con su oferta académica.¹³²

Participación Social

En relación a los requerimientos del modelo URSULA, en Participación Social, podemos indicar que en el Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador en su apartado Dimensión Planificación Estándar 12:

Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad, requieren que las instituciones cuenten con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, y con instancias responsables, para planificar, dar seguimiento y evaluar los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, coherentes con su modelo educativo, y que le permiten generar respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno desde sus dominios académicos (Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas, 2019, Guía de Apoyo del Par Evaluador, p.84).

Las dimensiones de este modelo se relacionan de manera directa con las metas 10, 11 y 12, del Modelo URSULA, que busca sinergia entre vinculación, formación e investigación, en los proyectos sociales para que no sean asistencialistas y paternalistas, y que la Universidad adhiera a agendas de desarrollo con otros actores de su territorio.

132 Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019). Guía de Apoyo del Par Evaluador <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/GUIA-PARES-FINAL.pdf>

La institución planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución de los saberes y prestación de servicios, vinculados a sus dominios académicos. La institución planifica la participación del profesorado, estudiantado, y/o personal requerido; asigna recursos económicos internos y/o externos, para la ejecución de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

Podemos inferir de este análisis la presencia de muchas similitudes entre los indicadores propuestos por el CACES y el Modelo URSULA, pero este último, al contar con 12 metas y 66 indicadores específicamente dedicados a la RSU y teniendo una interrelación más orgánica entre las metas, tiene un rango de evaluación más completo y específico que podría inspirar al sistema de aseguramiento de la calidad ecuatoriano para sistematizar su afán de pertinencia social e impacto para las IES.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Ecuador

La Universidad cumple un rol social muy importante en la transformación de los ecosistemas de las ciudades, los mismos que deben estar alineados a cuatro procesos universitarios básicos: Gestión, investigación, formación y extensión para lograr un desarrollo global y local a través de la participación activa de las universidades. El modelo RSU URSULA puede ser una gran opción por sus 12 metas y 66 indicadores para promover y evaluar la Responsabilidad Social Universitaria, y contar con información cuantitativa y cualitativa de los impactos sociales y ambientales, por lo que se recomienda implementar el modelo RSU URSULA en el sistema de aseguramiento de la calidad ecuatoriano como herramienta de mejora continua.

En el Ecuador se cuenta con una base legal amplia que permite contar con un manual de evaluación con matrices para cumplir paso a paso los estándares de calidad de las universidades. Cabe mencionar que el siguiente paso a seguir es la aplicación generalizada de todos los ítems con los resultados de impacto de las actividades realizadas. Dentro de este contexto, es importante promover en las Universidades la metodología del aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación estudiantil y docente, de tal manera que, incorporando en la malla curricular los

contenidos para su aplicación, se construya una educación superior que signifique una mejora en la calidad de vida de la sociedad frente a sus problemas sociales.

Articular los diferentes actores de la sociedad, con la finalidad de trabajar en un solo frente respecto a las diferentes problemáticas sociales del país, es un propósito fundamental para que los ODS puedan ser alcanzados, dentro del Plan Nacional del Buen Vivir (SENPLADES), por lo que recomendamos inspirarse en el modelo RSU de URSULA para que el Plan Nacional pueda involucrar plenamente el sector de la educación superior en la búsqueda de mejores resultados en la gestión del desarrollo sostenible y por ende, logrando un mayor impacto social de las iniciativas conjuntas.

En el Sistema educativo ecuatoriano, las universidades se gestionan de manera diferente y con distintas velocidades. Sería muy importante promover una capacitación permanente de todos los actores académicos, tanto directivos como docentes-investigadores, en temáticas referidas a la RSU, principalmente en lo concerniente a la elaboración de proyectos con una metodología innovadora como el aprendizaje basado en desafíos sociales propuesto en la meta 4 del Modelo de URSULA, a fin de facilitar comunidades ampliadas de aprendizaje mutuo, en alta consonancia con las necesidades territoriales.

Referencias

Mandato Constituyente n°14. Disponible en: <https://studylib.es/doc/6676923/mandato-constituyente-no.-14>

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Disponinle en: <https://www.caces.gob.ec/quienes-somos/#>

Ley Orgánica de Educación Superior. Disponible en: <https://www.uta.edu.ec/v2.0/pdf/externos/leyorganica.pdf>



Plan del buen vivir. Disponible en: <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>

Informe de Avance de la Agenda 2030 (2019). Disponible en: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf>

Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019). Guía de Apoyo del Par Evaluador. Disponible en: <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/GUIA-PARES-FINAL.pdf>

México: RSU en el marco orientador de la educación superior

Fabiola García Rangel, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

María Leticia Moreno Elizalde, Universidad Juárez del Estado de Durango

María de la Luz Trasfi Mosqueda, Universidad Autónoma de Yucatán

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en México

El Sistema de Educación Superior ofrece a los mexicanos una formación en el nivel de educación superior a través de instituciones educativas públicas y privadas que se ubican en 12 subsistemas: Universidades Estatales, Federales, Estatales con apoyo solidario, Tecnológicas, Politécnicas, Interculturales, Pedagógicas Nacionales, Abierta y a Distancia, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales Públicas, Centros de Investigación públicos y otras instituciones públicas (Subsecretaría de Educación Superior, 2020). El ciclo escolar 2018-2019 registró alrededor de 4.7 millones de jóvenes que cursaron estudios superiores en más de 4 mil instituciones, según datos de la estadística 911 de la Secretaría de Educación Pública. (Secretaría de Educación Pública, 2020)

Dentro de este sistema, la política educativa mexicana se rige a nivel federal por los lineamientos establecidos en los principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo, alineado a tres ejes: 1. Política y gobierno, 2. Política Social y 3. Economía. Estos ejes a su vez dan orientación al Plan Sectorial de Educación 2020-2024. (Secretaría de Gobernación, 2020). También se establecen directrices a través del Plan Sectorial de Educación 2020-2024 que, de acuerdo a su diagnóstico, considera limitado el aporte de las IES, a partir de la investigación y el desarrollo tecnológico, a la solución de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales del país. (Secretaría de Educación Pública, 2020).

De igual forma el Plan Sectorial de Educación establece que en la actualidad, la educación en México **reproduce desigualdades** regionales, sociales y económicas y que, durante décadas, las políticas educativas oficiales han concentrado su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras (Secretaría de Educación Pública,

2020, p.8). Es por eso necesario, un nuevo modelo de desarrollo basado en la inclusión y la participación de todas y todos, donde la educación y la investigación se constituyan como los principales pilares, partiendo de una corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, puntos también sustentados conforme a la Ley General de Educación.

Otro aspecto que es muy relevante para la educación superior es que el máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado están íntimamente ligados a la calidad de la educación, y para que ésta exista deben considerarse la pertinencia y la relevancia. La “pertinencia” se asocia a un currículum, materiales y contenidos adecuados a las necesidades, capacidades, características e intereses de las y los estudiantes. Por otro lado, la “relevancia” se refiere a que los aprendizajes y conocimientos adquiridos sean útiles y acordes a las exigencias y desafíos del desarrollo regional, nacional y mundial (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.22). La política de RSU de la educación superior se debería entonces definir en términos de relevancia social de la IES.

Asimismo, se exhorta a la vinculación de los conocimientos y aprendizajes adquiridos por el estudiantado con el sector productivo y la investigación científica (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.24).

Del mismo modo, se fortalecerán las capacidades de gestión de las escuelas, para que quienes realicen la práctica docente en las aulas puedan dedicarse principalmente a ella, propiciando así la excelencia de la educación a partir de mejores e innovadoras prácticas pedagógicas. En la búsqueda de la mejora continua, se impulsará la participación de toda la comunidad escolar, el fomento a los valores y el uso de las evaluaciones de logro de aprendizaje en la toma de decisiones que permitan alcanzar la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.24). Se prevé apoyar el desarrollo de proyectos escolares pertinentes e inclusivos que ofrezcan soluciones a los problemas que enfrentan las comunidades de alta o muy alta marginación (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.39) y fomentar proyectos de transformación de las IES, orientados a objetivos comunes que vinculen la docencia, investigación, difusión cultural y extensión con las necesidades de los grupos sociales y sectores productivos de todas las regiones del país.

El Plan Sectorial de Educación 2020-2024, insiste en la necesidad de robustecer los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación de los programas de educación superior que realizan las instancias facultadas por las disposiciones normativas vigentes, como medida de aseguramiento de la excelencia educativa. De igual manera la evaluación y certificación de las Instituciones de Educación Superior, debe incentivar la **participación** de las IES en el rediseño de los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación de programas e instituciones educativas con el fin de lograr su contribución a la mejora continua y la pertinencia de la oferta educativa; así como reforzar el compromiso social.

Y por otra parte, de manera sobresaliente y por demás importante y relevante, se plantea impulsar el compromiso y la responsabilidad social para detonar un cambio de paradigma en la gestión del Sistema Educativo Nacional; consensuar un compromiso nacional de responsabilidad con la participación de las IES, las autoridades gubernamentales y representantes de los sectores social y productivo acerca del papel y la contribución de la educación superior para el desarrollo local, regional y nacional sostenible; además de apoyar buenas prácticas de responsabilidad y compromiso social de los centros educativos de educación básica y media superior; así como de las IES. (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.36).

En conclusión, el marco legal de la Educación Superior en México, contenido en el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) y en el Plan Sectorial de Educación (2020-2024) proporciona una base que da sustento a la aplicación de las metas del Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de URSULA en el país. Dentro de estos documentos de la legislación se encuentran las líneas generales de las cuales se podría desprender la aplicación de las 12 metas RSU, ya que se menciona la responsabilidad social, el sentido comunitario, la solidaridad, la conciencia ambiental, el bienestar de las personas, el desarrollo sostenible, la transformación social, el crecimiento inclusivo y el desarrollo humano integral, por mencionar algunos aspectos fundamentales resaltados en ambos Planes.

En lo que se refiere a los organismos que acreditan y evalúan la calidad de la educación superior en México se destacan los siguientes puntos:

1. El Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES), creado en el año 2000 como un organismo no gubernamental que re-

gula los procesos de acreditación y a las organizaciones especializadas que realizan dicha labor, es actualmente la única instancia reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal y supervisar a los organismos acreditadores de programas académicos. (COPAES, 2016).

2. Los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creados en 1991 como una asociación civil sin fines de lucro, está conformado por nueve comités interinstitucionales organizados de acuerdo a áreas de especialidad. Son organismos que también evalúan (aunque no acreditan), la Educación Superior (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018).
3. El tercer organismo es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), que es una organización sin ánimo de lucro que agrupa a las instituciones privadas de educación superior en México. Fundada en 1981, busca fomentar y aplicar mecanismos transparentes de aseguramiento de la calidad que vayan más allá de la mera autorización gubernamental para operar. (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2020)

Presencia de criterios de RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en México

Al analizar el grado de presencia de los indicadores socialmente responsables del Modelo RSU de URSULA en los lineamientos e indicadores de los instrumentos que evalúan y certifican los programas y las Instituciones de Educación Superior en México, y que son aprobados por la legislación, se puede subrayar un doble desajuste, no sólo entre los indicadores URSULA y los de las instancias de evaluación de la calidad en el país, sino entre lo que declaran y promueven los textos del marco legal y lo que en realidad se está vigilando y cuidando en el proceso de evaluación. Por lo tanto, este enfoque crítico que aporta la RSU debería ser muy útil para repensar las políticas públicas mexicanas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, en vista a la relevancia social anhelada del sistema.

Es innegable que la esencia de las Instituciones de Educación Superior, con mayor énfasis en aquellas que son de origen público, debe consi-

derar la responsabilidad social no sólo dentro de su filosofía y principios, sino en su modelo académico y educativo. Sin embargo, la pertinencia de este enfoque aún no se hace suficientemente tangible más allá de las declaraciones relativas a su misión y/o visión universitaria. La consideración de las exigencias ligadas a las 12 metas del Modelo de RSU URSULA no se encuentra refrendada en los instrumentos de evaluación y acreditación analizados: Los impactos sociales y ambientales de la gestión organizacional interna, el Aprendizaje basado en desafíos sociales, la inclusión curricular de los ODS, la investigación transdisciplinaria en y con la comunidad, la articulación entre extensión, formación e investigación, así como la participación de la IES en agendas de desarrollo local o nacional, para citar algunos de los componentes que definen una educación superior socialmente responsable, no aparecen referenciados en el sistema de aseguramiento de la calidad.

La clave del desajuste parece estar ligada a la ausencia de concepción de la responsabilidad social en términos de responsabilidad por los impactos de las IES hacia y ante la sociedad, lo que desdibuja el afán de “relevancia” social, reducido a la presencia de las iniciativas de extensión. Por tanto, sería importante que las 12 metas del modelo de RSU URSULA se reflejen de alguna manera en los marcos de referencia de los organismos acreditadores, tanto para instituciones públicas como privadas, y que además se busquen los mecanismos para una adecuada implementación, ya que esto representaría un incentivo que impulse la instrumentación de indicadores que conduzcan a las instituciones de educación superior a ser social y ambientalmente responsables.

A continuación, se presentan algunas observaciones resultantes de la revisión del marco de referencia de los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), a la luz de los indicadores del Modelo RSU URSULA (2019). El resultado del análisis comparativo arroja un bajo nivel de presencia de la RSU en los lineamientos e indicadores de dichos instrumentos de evaluación.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

A. Vaguedad de las definiciones centrales

1. Se observa que, para la acreditación de los programas educativos, el COPAES toma en consideración su pertinencia social, que sólo define en términos de “innovación”: “...que sus alumnos se constituyan en factores de innovación en el desarrollo del país, ante el constante cambio mundial” (COPAES, 2016, p.5), sin embargo, es muy importante precisar que se debería relacionar sistemáticamente tal innovación con el desarrollo sostenible, ya que el modelo de desarrollo actual nos ha conducido a la insostenibilidad planetaria. Innovar no necesariamente significa mejorar en forma socialmente pertinente y relevante.
2. Se presenta ambigüedad en conceptos claves como: garantía de calidad; identificación de las mejores instituciones y mejores programas; prestigio académico; mejora continua; necesidades de la sociedad; vinculación, educación continua... Estos conceptos carecen de impacto positivo desde la óptica de la responsabilidad social si no se les asocia con procesos de gestión específicos, metodologías pedagógicas idóneas, contenidos académicos y objetivos estratégicos claramente determinados con vista a la participación universitaria en la realización de los ODS. La calidad, el prestigio, la mejora, deben estar medidos a partir de un fin a alcanzar que sea de bien común, como es el desarrollo sostenible.
3. En el glosario del Marco de referencia de COPAES se define la calidad con dos acepciones:

Calidad educativa: 1. En el ámbito gubernamental educativo, la calidad se traduce en servicios eficaces, oportunos, transparentes que buscan siempre la innovación y la mejora continua que satisfaga las necesidades y expectativas de los usuarios, con estricto apego al marco normativo y a los objetivos del Programa Nacional de Educación vigente. 2. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos (COPAES, 2016, p.46).

Estas dos acepciones relacionan calidad con “satisfacción del usuario” y “cumplimiento con los estándares”, por lo cual ninguna de las defi-

niciones abarca la pertinencia social como un elemento de la calidad educativa, entendiéndola por ejemplo como idoneidad de la educación superior para responder a los desafíos del desarrollo sostenible. La “relevancia” de la cual habla el marco legal ya no se reencuentra al nivel de la orientación del aseguramiento de calidad. Tampoco la evaluación se enfoca, más allá de los “resultados” institucionales, hacia los “impactos” de las IES. Finalmente, la satisfacción de las expectativas de los usuarios no puede ser identificada a la relevancia social de las enseñanzas, más allá de la empleabilidad. Falta un verdadero enfoque de responsabilidad social como responsabilidad de las IES ante sus impactos sociales y ambientales, que se oriente hacia los ODS.

4. Dentro de los beneficios de la acreditación se considera el “prestigio” académico, mismo que no se encuentra relacionado con la relevancia social y se asocia al reconocimiento público, lo que lo convierte en un distintivo otorgado por un organismo acreditador externo y el principal factor que valoran y persiguen las IES (COPAES, 2016, p.7). El riesgo es que la meta institucional se reduzca a “obtener el distintivo” y no busque la “relevancia social”.
5. Se mencionan como criterios transversales de la evaluación: la pertinencia, suficiencia, idoneidad, y equidad (COPAES, 2016, p.15). Pertinencia y equidad podrían interesar un enfoque ético y de responsabilidad social, no obstante, estos conceptos no son definidos, ni son considerados en ninguna de las categorías de evaluación, como tampoco existe ningún mecanismo para lograr su instrumentalización.

B. Sesgo en la definición y participación de los actores implicados en la calidad y mejora continua de la Educación Superior

6. Al considerar los beneficios de la acreditación, se excluyen a grupos de interés de gran importancia ya que las evaluaciones no cuestionan a las instituciones desde su responsabilidad ante la propia comunidad universitaria que le da sustento como beneficiaria de la acreditación, como tampoco a sus proveedores, o a la localidad en la que se inserta. (COPAES, 2016, p.7).
7. A los empleadores se les categoriza como instrumentos de vinculación y no se especifica lo que estos aportan a las IES, no se establece una corresponsabilidad en la participación social de las instituciones. (COPAES, 2016, p.7).

8. No se considera a las comunidades indígenas como beneficiarias y partícipes de las funciones universitarias.

C. Poca organicidad y transversalidad de la exigencia de pertinencia social

9. La capacidad de respuesta a la sociedad de las IES se manifiesta en una relación directa con las funciones universitarias, sin lograr la instrumentalización de un indicador (COPAES, 2016, p.7).
10. Los conceptos de vinculación y extensión se encuentran desarticulados de la formación y la investigación (COPAES, 2016, p.31).
11. No se estipula la necesidad de la inter, multi y transdisciplinariedad en los aspectos de generación de conocimientos. No hay ninguna apreciación de metodologías de enseñanza socialmente responsables como el Aprendizaje basado en desafíos sociales, en proyectos sociales o el Aprendizaje-Servicio (*Service learning*).

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

En la documentación correspondiente a los CIEES se presentan las siguientes confusiones:

1. En el Eje 1. Fundamentos y condiciones de operación, en la categoría 1. Propósitos del programa se establece:

“La fundamentación es el conjunto actualizado de datos, estudios e información que explica por qué es pertinente ofrecer este programa educativo; [...] Variables como la población de la entidad federativa y de la localidad en la que se ubica la dependencia, la actividad económica preponderante de la región y de la localidad, la demanda y oferta de educación superior en el estado y en la localidad, entre otras, pueden determinar la demanda de aspirantes” (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018, p.22).

Como puede observarse, las variables que se proponen abarcan aspectos económicos, demográficos y de oferta y demanda educativa, sin hacer mención de la contribución al desarrollo sostenible o a la solución de problemas sociales en el marco de los ODS, así como a la solución de problemas ambientales en el marco del Acuerdo de París, por lo que se reduce sistemáticamente la relevancia y pertinencia social de la educación superior a la empleabilidad del egresado.

2. En el Eje 1. Fundamentos y condiciones de operación, el indicador 1.3 Plan para el desarrollo y mejoramiento del programa se establece que:

“Es el conjunto de metas y acciones justificadas (a corto, mediano o largo plazo) que permiten que el programa mejore en aspectos como: instalaciones, plan de estudios, cuerpo docente, recursos humanos y materiales, equipamiento, matrícula, etcétera.” (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018, p.23)

En este indicador se aprecia una visión que sugiere que para que el programa “mejore” se debe enfocar en aspectos de análisis de insumos (inputs) y procesos, dejando fuera la evaluación de la pertinencia social de los resultados obtenidos (outputs e impactos).

3. En el Eje 2. Currículo específico y genérico, el indicador 4.4 Integridad se define de la siguiente manera:

El comportamiento de los integrantes de la comunidad (estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos) basado en el apego a principios éticos institucionales y académicos, es una cualidad que permite el desarrollo armónico del programa y forma al estudiantado en un ambiente de legalidad y respeto (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018, p.54).

Este indicador es el único que menciona la ética en todo el documento. Puede relacionarse con las metas 1 y 3 del modelo RSU de URSULA, en cuanto articula la calidad del servicio educativo con el comportamiento de los miembros de la comunidad institucional y el trato respetuoso, por lo que toma tangencialmente en cuenta la problemática de RSU del clima laboral y la ética. Pero no se abordan luego otros temas éticos claves como son: inclusión, transparencia, equidad de género, no discriminación, que sí se mencionan en los indicadores del Modelo RSU. Existe la percepción de la importancia de la ética institucional como ambiente de respeto fundamental para la formación, mas no se ahonda y sistematiza el tema para definición de la calidad académica e institucional.

4. En el Eje 4. Resultados, en la Categoría 8. Resultados de los estudiantes, indicador 8.4. Trabajos emblemáticos, estos se definen como:

[...] productos, servicios o proyectos (artículos, prototipos) o actividades académicas significativos y destacados que realizan estudiantes y son prueba fehaciente del logro de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores establecidos en el perfil de egreso del programa educativo. Estos trabajos o actividades desarrollados durante el tránsito de los estudiantes les permiten participar en concursos, titularse u obtener el grado académico, promover a la institución, generar recursos, ayudar a la comunidad, etcétera (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018, p.89).

Se evalúa la participación del estudiantado en actividades para ayudar a la comunidad, lo que se relaciona con la noción clave en RSU de aprendizaje basado en problemas y/o desafíos sociales, aprendizaje-servicio (*service learning*), tangencialmente con las metas 4 y 11 del Modelo URSULA. Sin embargo, el indicador no precisa nada acerca del “ayudar a la comunidad”, arriesgando que se interprete en sentido asistencialista o paternalista la ayuda, y que no tenga nada que ver con la adquisición de competencias idóneas para la formación integral del estudiante. Se necesitaría complementar este indicador en forma socialmente responsable, para que el aseguramiento de la calidad se relacione realmente con proyectos sociales duraderos, cocreados y de impacto, como parte de los “trabajos emblemáticos” del estudiantado.

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)

En este caso se observan las siguientes características que la alejan del Modelo RSU:

1. En la introducción del Manual V 4.1, se manifiesta la visión de esta federación orientada a la planeación y la evaluación, sin embargo, no se aprecia que se consideren sus impactos ni el sentido social de sus propósitos misionales y se orienta principalmente a evaluar los instrumentos y recursos con los que cuenta la institución para lograr sus propósitos. Es un típico ejemplo de lo que se denuncia en el capítulo 3 de la presente obra en cuanto desactivación temprana de la reflexión sobre los fines para concentrarse únicamente en los medios (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2020).

2. De igual manera, también en la introducción, se establece:

Este nuevo marco de acreditación implica el compromiso con dos aspectos fundamentales: la capacidad institucional y la efectividad educativa de la institución. Con esta nueva organización, la acreditación pasa de ser un proceso reactivo a un compromiso proactivo con la educación y con los estudiantes en un marco de responsabilidad social y en un proceso que coloca al alumno al centro del compromiso institucional (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2020, p.4).

Esta voluntad de cambio ante un proceso “reactivo” de acreditación es loable, y que la responsabilidad social se mencione aquí es algo fundamental. Pero el hecho de colocar al alumno “al centro del compromiso institucional” no releva de una definición pertinente de responsabilidad social porque no necesariamente la satisfacción estudiantil puede representar y bastar para definir y satisfacer las necesidades sociales y ambientales. Se necesitaría plantear un proceso que ponga también en el centro el compromiso institucional ante la sociedad, la solución de sus problemas en el marco de los ODS. Otra vez, si no se precisan claramente los fines, no se puede clarificar luego lo “idóneo”, lo “relevante”, es decir lo que permita medir si los resultados corresponden a los fines.

3. En el criterio 1 para la elegibilidad para la evaluación se establece: “La filosofía institucional responderá a la responsabilidad encomendada por la sociedad a la institución y justificará su existencia” (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2020), sin embargo, no se hace explícita luego cuál es esa responsabilidad. A falta de definición clara, la evaluación de las evidencias se vuelve imposible.
4. En la Guía V. 4.1, en el criterio 4.7, tercera sección, se establece en el inciso: “d) Se sabe con qué eficacia trabaja la institución en la revisión y modificación de sus cursos y programas para reflejar los nuevos conocimientos y necesidades de la sociedad”, (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, 2020) sin embargo, se carece de indicadores que demuestren la participación de actores externos en el diseño de las mallas curriculares como lo recomienda la meta 6 del Modelo RSU. Tampoco se pone atención a la

investigación en y con la comunidad (meta 8) o la participación en la agenda de desarrollo local, nacional e internacional (meta 12). Podemos así observar una voluntad de tomar en cuenta a la responsabilidad social como criterio de evaluación de la calidad, pero no se ha logrado todavía transformar esta voluntad en indicadores precisos capaces de medir su implementación o ejecución.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en México.

Con base en el diagnóstico resultante de la revisión de los indicadores de los tres organismos de acreditación analizados y del marco legal de la educación superior en México, a continuación, se presentan una serie de sugerencias que podrían servir como guía para la implementación de indicadores del enfoque de Responsabilidad Social Universitaria a través del Modelo de RSU propuesto por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana en los instrumentos de evaluación de dichos organismos.

Se pretende considerar que se realicen innovaciones que modifiquen las estructuras y paradigmas actuales de la evaluación y acreditación de los planes de estudio de nivel superior en México que, como lo hemos visto, están todavía demasiado ligados a un enfoque de calidad como evaluación de insumos (inputs) y productos (outputs) de las IES mas no de evaluación de impactos, que necesitaría considerar la interacción de ida y vuelta entre las IES evaluadas y su entorno territorial de desempeño e incidencia, involucrar otros actores y no pretender sólo atender la satisfacción de un estudiante “cliente”, sin definir lo que implica realmente tal “satisfacción”.

1. Se sugiere que la autoridad federal en educación representada por la Secretaría de Educación Pública, establezca los mecanismos para que los organismos acreditadores estén alineados a la normativa nacional y sectorial, conservando la visión global de sus propuestas, la aplicación de la responsabilidad social universitaria y contribución a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como una construcción epistémica integrada, compleja, interdisciplinaria, universal y transformadora de alto contenido económico, social y ambiental para enfrentar la crisis global.
2. Incluir en las herramientas de evaluación y acreditación de los programas educativos e instituciones educativas del sistema de aseguramiento de la calidad mexicano, los indicadores del Modelo RSU UR-SULA a fin de garantizar aspectos centrales como son: la promoción

del aprendizaje basado en desafíos sociales para una formación profesional innovadora, motivadora, con inclusión de los ODS en la malla curricular de cada programa educativo; la exclusión de la participación social asistencialista y paternalista en los proyectos sociales para aportar realmente conocimientos útiles a la solución de los problemas del territorio, y garantizar la sostenibilidad, mediante la investigación en y con la comunidad con enfoques trans e interdisciplinarios, garantizando la calidad y la construcción de redes de conocimiento.

3. Reglamentar y verificar el cumplimiento de procedimientos, instrumentos, factores y variables de evaluación, acreditación y certificación de los programas de educación superior para promover un espacio único con las instancias facultadas (Secretaría de Educación Superior y COPAES), que pretenda la generación del conocimiento, de formación, transformación social, y de innovación para la sostenibilidad, a un nivel de conciencia colectiva respecto a los problemas que enfrentamos como oportunidad de avanzar en nuevos modelos de creación para el bien común, permitiendo a través de la capacitación al interior de las instituciones educativas y los organismos acreditadores conceptualizar la RSU y la calidad como un todo en el proceso formativo.
4. Garantizar en la evaluación que el perfil de egreso tenga dimensiones de conciencia social y que el estudiantado sea un aliado transformador de su entorno de modo personal y colectivo, para las nuevas exigencias de un desarrollo verdaderamente justo, equitativo y sostenible, pueda enfrentar los desafíos de la sociedad y contribuir a la consecución de los ODS y satisfacer las exigencias del Acuerdo de París; por lo que se debe ampliar y especificar su concepción como agente generador del cambio y no únicamente como un agente para el mercado. La meta de la educación superior es la formación de un ciudadano con un pensamiento sostenible, que sea el motor de la nueva sociedad en transición ecológica, como fin de la innovación y la transformación.
5. Considerar que en la vinculación y extensión universitaria se desarrollan procesos de articulación entre la formación profesional, investigación y proyección social solidaria, dentro de un mismo sistema interconectado para el beneficio de la comunidad y el estudiantado, con miras al desarrollo social de cada entorno, promoviendo la investigación aplicada, orientada a prioridades territoriales de desarrollo

para la política de investigación de la universidad, y formar al personal docente-investigador en consecuencia.

6. Establecer alianzas y colaboraciones para generar procesos de participación de la comunidad universitaria en la agenda ODS a nivel local, nacional e internacional; asegurar la promoción de temas de investigación definidos en consenso con los grupos externos involucrados; tener incidencia en la discusión y el diseño de políticas privadas de desarrollo; así como también apoyar en el rediseño curricular de cada carrera en función con actores externos y foros académicos abiertos, para consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable.
7. Promover como criterio de calidad un campus ético y sostenible mediante una gestión transparente de los recursos y el personal con equidad de género, así como una gestión ambiental integral (transporte, infraestructura, agua, energía, alimentación, desechos), medir la huella ecológica, de carbono de la universidad, impulsar políticas de compras socialmente responsable, que vigilen el cuidado ambiental y el respeto a los derechos humanos en la cadena de proveedores; desde luego formar y capacitar al personal no docente para que pueda adquirir nuevas funciones, distintos valores, diferentes retos, compromisos y un papel estratégico en el desarrollo sostenible, de forma tal que la educación superior sea más pertinente y responsable con la sociedad en su condición de bien público social-estratégico.

Referencias

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos presenciales en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: CIEES. Recuperado el 03 de junio de 2020, de <https://www.ciees.edu.mx/documentos/principios-y-estandares-para-la-evaluacion-de-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>

COPAES. (2016). *Manual de referencia 3.0*. Ciudad de México: COPAES AC. Recuperado el 03 de junio de 2020, de https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (31 de Mayo de 2020). *fimpes.org.mx*. Obtenido de http://www.fimpes.org.mx/images/documento/V3_4/index.html

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Plan Sectorial de Educación 2020-2024*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2 de Julio de 2020). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Obtenido de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Secretaría de Gobernación. (2 de Julio de 2020). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Subsecretaría de Educación Superior. (2 de Julio de 2020). *Subsecretaría de Educación Superior*. Obtenido de <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/hacemos.html>

Perú: RSU en el marco orientador de la educación superior

Patricia Mercedes Chávez Cornejo, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Leopoldina Cecilia Nieto Aravena, Universidad Nacional Agraria La Molina

Yemsi Vanía Rodríguez Carranza, Universidad San Ignacio de Loyola

Yolanda Rodríguez González, Pontificia Universidad Católica del Perú

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en el Perú

Este informe analiza los tres cuerpos normativos que orientan el rol social de las instituciones de educación superior: la Ley Universitaria, el Modelo de Acreditación de la Calidad y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ley Universitaria N° 30220

La Ley Universitaria 30220 (publicada en 2014) marcó un hito para la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), al ser el primer país latinoamericano en hacer referencia a ella en su capítulo XIII. El artículo 124 define a la RSU como:

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 en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas (Ley No 30220, El Peruano, 2014).

El mismo artículo reconoce a la RSU como “fundamento de la vida universitaria” estableciendo que ésta “contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad” y que “compromete a toda la comunidad universitaria”.

Este cambio de enfoque permitió que se deje de brindar peso a la llamada extensión social (devenida en capacitaciones de perfeccionamiento

a la comunidad externa) y la proyección social (en la práctica, acciones de asistencialismo), para hacer emerger el concepto de RSU. Adicionalmente, la Ley incluye en el artículo 130 la exigencia de contar con un Programa de Servicio Social Universitario, que consiste en “actividades temporales que ejecuten los estudiantes universitarios aplicando sus conocimientos engarzados con las políticas públicas.” (Ley No 30220, El Peruano, 2014). Pese a ello, la responsabilidad social se relata con ánimo cortoplacista (en una lógica basada en proyectos), dirigida exclusivamente hacia una mirada “externa” y aislada de los aspectos de investigación y académicos en acápite seguidos al artículo 124. El nuevo paradigma que se encarna en la correcta definición de la RSU en términos de “gestión ética y eficaz de impactos” parece todavía muy frágil en la misma mente de los entes rectores de la educación superior peruana.

La ley declara que la RSU compromete a toda la comunidad universitaria y en su Artículo N° 125 da a conocer la implementación de medios de promoción de la responsabilidad social universitaria, “un mínimo de inversión de 2% “de su presupuesto en esta materia y establecen los mecanismos que incentiven su desarrollo mediante proyectos de responsabilidad social, la creación de fondos concursables para estos efectos” (Ley No 30220, El Peruano, 2014). Esto provee recursos para la gestión de la RSU. Pese a ello, no se precisa aún en ninguna reglamentación cuáles son los aspectos presupuestales que podrían presentarse con carácter de responsabilidad social, por lo que el Modelo RSU URSULA es clave para la implementación de la ley universitaria en este aspecto.

Cabe mencionar que esta ley, también hace referencia sustantiva a la Responsabilidad Social Universitaria en diversos artículos de su contenido. En su artículo 4, por ejemplo, promueve la formación de redes interregionales de universidades, tanto públicas como privadas aplicando criterios de calidad, pertinencia y responsabilidad social. En el artículo 6, acápite 2, identifica como uno de los fines de la universidad, el formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país. En el artículo 113, relativo a la asignación presupuestal para universidades públicas, prevé recursos adicionales, en función, entre otros, de los proyectos de responsabilidad social, para cumplimiento de objetivos de gestión y acreditación de la calidad educativa.

Pese a que se menciona en el artículo 124 que la RSU abarca a todas las funciones sustantivas y la gestión interna, las universidades reportan para su respectivo licenciamiento ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) sus actividades de RSU como parte de la sexta condición, “servicios educacionales complementarios básicos (salud, deportes y servicios culturales)”, lo cual se valida con un informe sobre las acciones que la universidad declara al respecto. Considerar a la RSU como un servicio “complementario” y excluirla de las condiciones básicas como son los objetivos académicos, la docencia, las líneas de investigación, testimonio de un desentendimiento que se debe a la falta de una reglamentación precisa y las confusiones que todavía reinan entre la proyección social y la RSU entre los universitarios y los mismos funcionarios encargados del sistema de aseguramiento de la calidad.

Al ser facultativa y confusa la interpretación de la RSU, suelen considerarse masivamente indicadores de voluntariado estudiantil y acciones filantrópicas en los procesos de licenciamiento y acreditación. No existe una exigencia por contemplar todos los aspectos antes mencionados de la gestión del impacto en funciones académicas y de investigación. Se desaprovecha así la definición en términos de gestión de impactos y transversalidad, que hubiera debido y podido dar lugar a interesantes inversiones en aprendizaje basado en desafíos sociales, formación docente, proyectos transdisciplinarios en comunidad con enfoque científico, campus sostenible y mejora de la gobernanza interna.

Muchas universidades se han enfocado en cumplir con la norma dejando de lado el objetivo de la RSU. En muchos casos, se han prolongado las acciones de proyección social, sin permitir el cuestionamiento o evolución en su enfoque, rebautizando a la dirección respectiva como “dirección de RSU” para cumplir con la letra de la ley mas no con su espíritu y sentido. La proyección social fue el concepto que centró el trabajo social externo, con las mismas limitaciones que Porter y Kramer (2011) identifican en la responsabilidad social empresarial mal gestionada (externa, reactiva e inconexa del valor de la organización). Por ello, es necesario brindar claridad en la evaluación de las acciones de RSU, orientar los objetivos, exigir implicancias con políticas locales, capacitar a la comunidad universitaria y sobre todo hacer obligatoria la generación de vínculos con todos los aspectos de la RSU, es decir la gestión de todos los impactos mencionados que plantea el artículo 124 de la Ley.

El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología

El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, SINACYT, está regido desde el año 2004 por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, CONCYTEC (Ley 28303). La norma define como necesidad pública el desarrollo, promoción, consolidación, transferencia y difusión de la ciencia, tecnología e innovación (en adelante CTI) en el país; en ese interés, señala la necesaria vinculación entre la academia, la empresa, el Estado y la sociedad.

El CONCYTEC tiene atribuciones para normar, dirigir, orientar, fomentar, coordinar, supervisar y evaluar las acciones del Estado en el ámbito de la CTI; así como promover e impulsar su desarrollo mediante la acción concertada y la complementariedad entre los programas y proyectos de las instituciones integrantes del SINACYT. El Consejo tiene una función articuladora de organismos y recursos en el marco del “Plan Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021”. La promoción de la capacidad nacional de generación de conocimientos científicos y tecnológicos mediante la investigación vincula el sistema con las universidades y su rol clave en la producción de conocimientos basados en la investigación científica.

El Plan Nacional de CTI 2006-2021 (Decreto Supremo N° 001-2006-ED) es una política de Estado que se enmarca en acuerdos internacionales entre los que se señala la Declaración del Milenio y en particular la Meta 18 referida al aprovechamiento de los beneficios de las nuevas tecnologías para la reducción de la pobreza y el desarrollo humano integral. Al incorporar la Declaración del Milenio en su marco, la política estableció un antecedente para valorar los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como fin de la actividad investigativa. Así mismo, el Plan debe articularse con otros planes estratégicos, entre los cuales destaca los planes de desarrollo social y los de sostenibilidad ambiental. Las directivas y políticas emanadas de este Plan son vinculantes para el sector público y orientadoras para el sector privado.

El Plan establece la educación y el ambiente (agua, cambio climático, tecnologías limpias, mitigación de los impactos ambientales, entre otros) entre las prioridades hacia las cuales deben orientarse los esfuerzos de la CTI. El Objetivo General del Plan al 2021 plantea la atención de “[...] las

demandas tecnológicas en áreas estratégicas prioritarias, con la finalidad de elevar el valor agregado y la competitividad, mejorar la calidad de vida de la población y contribuir con el manejo responsable del medio ambiente”. El Objetivo Específico 2 propone el impulso de la investigación científica y tecnológica orientada a la solución de problemas y satisfacción de demandas en las áreas estratégicas prioritarias del país; para lo cual establece la Estrategia 2.3: “Promover e impulsar la investigación aplicada y la transferencia de sus resultados, para la competitividad empresarial, el desarrollo social y la sostenibilidad ambiental”.

En 2016 se promulgó la Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CTI (Decreto Supremo 015-2016 PCM) con el propósito de fortalecer el desempeño de la ciencia, tecnología e innovación tecnológica en el país. La política se rige por un cuerpo de principios, en especial el de la interculturalidad. Por lo cual, el reconocimiento de las diferencias culturales como pilar de una sociedad democrática “implica que la ciencia, tecnología e innovación tecnológica se oriente a desarrollar bienes y servicios que reconozcan las diferentes visiones culturales, concepciones de bienestar y desarrollo de los diversos grupos étnico-culturales del país”.

Los seis objetivos estratégicos de la política para mejorar el funcionamiento del sistema de innovación nacional son: promover la generación y transferencia de conocimiento científico-tecnológico alineando los resultados de investigación con las necesidades del país; desarrollar nuevos incentivos para el incremento de actividades de CTI por los actores del SINACYT; promover la generación de capital humano debidamente calificado para la CTI; mejorar los niveles de calidad de los centros de investigación y desarrollo tecnológico; generar información de calidad sobre el desempeño de los actores que conforman el SINACYT; y fortalecer la institucionalidad de la ciencia, tecnología e innovación tecnológica en el país.

Estos hitos son indicativos de los avances significativos que la política de ciencia, tecnología e innovación ha experimentado en la última década. La repotenciación del CONCYTEC en recursos y funciones ha permitido ampliar sustancialmente el financiamiento de proyectos de investigación, equipamiento de laboratorios y formación de capital humano. Ello ha generado en las universidades el dinamismo que se ha dado en el ámbito de investigación (Kuramoto, 2017). Sin embargo, el país está aún muy lejos

de sus pares, en la región, que lideran la inversión en CTI con un gasto público que representa 0,13% del PBI (Kuramoto, 2017).

Por su vinculación con el tema de este informe, cabe destacar que la formulación de la Política Nacional CTI (2016) expresa un cierto avance, en relación con lo previamente existente, en términos de incorporación explícita de fines sociales en la política nacional de ciencia y tecnología. Aunque todavía limitada, la Política Nacional CTI es un referente al cual se puede apelar para la incorporación de enfoques y políticas de Responsabilidad Social Universitaria vinculadas con la producción científica, tecnológica y de innovación por las instituciones universitarias.

Teóricamente, la Política Nacional CTI ofrece un marco orientador en total acuerdo con el ejercicio socialmente responsable de la investigación inter y transdisciplinaria en y con la comunidad, para producir conocimientos útiles a la solución de problemas sociales y ambientales en el marco de los ODS, como lo estipulan las metas del Modelo RSU URSULA. Es una oportunidad que no se debería desperdiciar.

Aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria

El artículo 30 de la Ley Universitaria referido a la evaluación e incentivo a la calidad educativa, deja el proceso de acreditación de la calidad educativa en el ámbito universitario como voluntario, salvo el caso de programas académicos de obligatoriedad legal como Medicina y Derecho, declarando que los criterios y estándares que se determinen para su cumplimiento, tienen como objetivo mejorar la calidad en el servicio educativo.

De acuerdo con la ley 28740 “Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa”, el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) es la institución encargada de los procesos de acreditación de instituciones de educación superior, para lo cual se cuenta con dos modelos de acreditación, un modelo de acreditación institucional y un modelo de acreditación de programas de educación superior. Estos modelos establecen los requisitos mínimos que deben cumplirse para asegurar la calidad y la pertinencia de la formación que se ofrece a la sociedad.

En los modelos de acreditación institucional y por programas de formación del SINEACE, la RSU es contemplada como una actividad misional y es exigida como un indicador de cumplimiento. Explícitamente,

para la acreditación institucional este requerimiento se especifica en el estándar 17-Mecanismos de Responsabilidad social, en el estándar 18-Articulación de la RSU con I+D+i- y en el estándar 19-Políticas ambientales. En el modelo de acreditación por programas, el estándar 25-Responsabilidad Social y el estándar 26-Implementación de políticas ambientales, establecen estos requerimientos estrechamente relacionados con la RSU. Estos criterios requieren contar con una política de RSU que incluya una política ambiental y con mecanismos de implementación de RSU que definan una estrategia sostenible y una evaluación de impacto.

Sin embargo, otra vez, no se puede afirmar que el concepto de RSU se comprenda y/o se aplique en su real dimensión, tal como claramente lo define la Ley Universitaria 30220 en su artículo 124. No es posible evidenciar que los conceptos se hayan desligado del tinte que interpreta la RSU como ayuda social. Existe una tendencia a equiparar acciones de voluntariado como acciones de RSU. La ley cambió, pero las mentalidades todavía no han evolucionado lo suficiente como para que se aplique cabalmente.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en Perú

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en la Ley Universitaria

Contrastando la Ley Universitaria con el Modelo URSULA se presentan las siguientes características:

A nivel de Gestión Organizacional, la ley no detalla los aspectos solicitados en el Modelo URSULA, quedando pendiente la transversalización de la “gestión ética y eficaz del impacto universitario” y la articulación con normas de otros sectores. Un paso importante se da en cuanto a la ética, transparencia e inclusión a partir de la explicitación de requerimientos mínimos exigidos en el proceso de licenciamiento. Uno de los más resalantes es la instalación obligatoria de las defensorías universitarias. Según el Artículo 133 de la Ley Universitaria:

la Defensoría Universitaria es la instancia encargada de la tutela de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria y vela por el mantenimiento del principio de autoridad responsable. Es competente para conocer las denuncias y reclamaciones que formulen los miembros de la comunidad universitaria vinculadas con la infracción de derechos individuales. El Estatuto de la

universidad establece los mecanismos de regulación y funcionamiento de la Defensoría.” (Ley No 30220, El Peruano, 2014).

A nivel de la Formación, la Ley Universitaria cumple con exigir un mínimo de formación docente, brindar fondos concursables y contar con actores externos para la revisión de las mallas curriculares. Sin embargo, no vigila que esta formación responda a las necesidades del desarrollo nacional, que alinee los contenidos, proyectos y formación docente a las capacidades de cambio de las diversas disciplinas, en miras a los ODS.

Una forma práctica de validar esta afirmación refiere a la ausencia de exigencia en cuanto a la Meta 5 del Modelo URSULA “Inclusión curricular de los 17 ODS”, que no se encuentra en la Ley. En las dos investigaciones continentales que realizó URSULA en 2018 y 2019 para promover un autodiagnóstico institucional RSU con base en la herramienta de las 12 metas socialmente responsables, y en las cuales participaron muchas universidades peruanas, la Meta 5 fue siempre la que recibió el puntaje más bajo. Aunque muchas universidades brindan cursos que tienen contenidos directamente referidos a determinados ODS, esta inserción no es sistemática, ni permite la práctica de investigación e innovación en los productos profesionales del estudiantado y del cuerpo de investigadores.

Las metodologías activas de aprendizaje basado en desafíos sociales, proyectos en comunidad, servicio social, podrían ser importantes para la solución de problemas reales y relevantes y la unión generacional entre docentes y estudiantes. Pero las metodologías, incluso lineamientos sobre las horas y tipos de enseñanza, están pendientes de ser detalladas en la evaluación universitaria.

Una oportunidad para ello, es la exigencia de inclusión de grupos de interés para la revisión curricular (Meta 6, “Mallas diseñadas con actores externos”). Sin embargo, para este propósito se necesita la consolidación programática con grupos externos (insertando sus necesidades y capacidades), la inclusión obligatoria de representantes del Estado, la ampliación de la diversidad de los participantes y el aprovechamiento de la sugerencia de generar redes interregionales de universidades (Artículo 4 de la Ley Universitaria). Sólo mediante estos cambios obligatorios de acuerdo a la misma Ley, se podrán consolidar acuerdos, y hacer de las mallas curriculares oportunidades de impactos sociales tangibles y evaluables.

A nivel de Cognición, la meta 7, “Inter y Transdisciplinariedad”, no es mencionada en la Ley Universitaria y tampoco se sugiere la conexión con los órganos del Estado. La Meta 8, “Investigación en y con la comunidad”, no es trabajada como tal por la Ley. Obviamente, la investigación universitaria es exigida para fines sociales, pero no está trazada la coherencia entre la producción científica y su impacto social en la metodología cooperante y no como simples sujetos de estudio. Del mismo modo, para la meta 9, “Producción y difusión de conocimientos útiles”, no se han establecido prioridades ni retos locales, pues el nivel mínimo solo pide presentar la lista de líneas de investigación (condición 4 de las condiciones básicas de calidad para el licenciamiento).

A nivel de Participación Social, la Meta 10, “Integración de la Proyección social con Formación e Investigación”, no se presenta, pues según lo ya presentado, el concepto de RSU no se ha articulado con los requerimientos de calidad mínimos de investigación y de enseñanza. En cuanto a la Meta 11, “Proyectos cocreados, duraderos, de impacto”, se plantea en el sentido del artículo 125, explicitando la necesidad de tener convenios de cooperación y mecanismos de promoción, incluso, financiamiento. Aún con eso, se requiere trabajar sobre cómo garantizar que se den los proyectos como se señala en la norma, evitando desde el proceso mismo de diseño y ejecución participativa que el servicio a la comunidad decaiga en mero asistencialismo paternalista. En cuanto a la Meta 12, “Participación en agenda de desarrollo local, nacional e internacional”, no tiene ninguna injerencia el Estado en los mecanismos de priorización, discusión y diseño de estrategias de alianzas por parte de las IES.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en la normativa del SINACYT

Debido a su carácter y alcance, la institucionalidad del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, así como su normativa no son particulares para las instituciones de educación superior. No obstante, es posible contrastar el contenido de los dos documentos que rigen el sistema nacional de CTI que fueron analizados en el acápite anterior (CONCYTEC 2006 y 2016), con algunas metas del modelo URSULA. Esa contrastación pasa por identificar en primer lugar la presencia en ambos documentos nacionales, de la dimensión social y ambiental en la definición de los fines, objetivos, así como las estrategias para el fortalecimiento del desarrollo científico, la investigación y la innovación en el país. Así, aunque el término responsabili-

dad social universitaria no está presente explícitamente en los documentos en mención, sí lo están los sentidos y los contenidos referidos a los ámbitos de la formación, la cognición y la participación social del modelo URSULA, como veremos a continuación.

De los ocho principios de la Política Nacional (CONCYTEC 2016), cuatro se relacionan con las metas de Formación, Cognición y Participación Social. Los principios de Transversalidad, que busca la interacción coordinada de la aplicación de la política por todos los actores, públicos y privados, de CT, e Integridad y Complementariedad público-privado para la generación de capacidades endógenas de producción de CTI, se relacionan con las metas 9 de Cognición, 11 y 12 de Participación Social del modelo URSULA. Los principios de Equidad y Transparencia, en el hecho de que el “acceso y oportunidades de apoyo a la asignación, canalización y evaluación de recursos públicos orientados a la CTI se realice de una manera transparente y equitativa a cualquiera de los actores del sistema” (CONCYTEC, 2016, pág. 25), se relacionan con la Meta 3, “Ética, Transparencia e Inclusión”. El principio de Asociatividad y Cooperación: “fomentar la asociación e interacción entre los diferentes actores involucrados en la producción de ciencia, tecnología e innovación tecnológica, propiciando el intercambio de conocimientos y aprendizaje” (CONCYTEC, 2016, pág. 25), puede relacionarse con las metas 8, 9, 11 y 12 del Modelo URSULA. Finalmente, el principio de Interculturalidad, comentado en el acápite anterior, puede relacionarse con las metas 7 y 11 del modelo URSULA.

En el nivel de los objetivos estratégicos y lineamientos de política, el Objetivo Estratégico 1 (OE1) se relaciona con las metas 7, 8, 9 de Cognición, 11 y 12 de Participación Social del modelo URSULA. En la fundamentación del OE1, la Política señala que:

para que el proceso de transferencia tecnológica se lleve a cabo, es necesario que los resultados de la investigación respondan a las necesidades económicas, sociales y ambientales, ya que estas son las que demandan el conocimiento y harán uso o lo introducirán a la sociedad como innovaciones. Es también importante que se reconozca la gran diversidad cultural y se promueva la investigación y desarrollo de tecnologías con base en los conocimientos colectivos o tradicionales desarrollados por milenios para adaptarse a las condiciones ecosistémicas del Perú. Finalmente, la ge-

neración de conocimiento científico – tecnológico debe aportar a la sostenibilidad ambiental” (CONCYTEC, 2016, p.26).

Entre los lineamientos para el cumplimiento del OE1 de la Política, destacamos los siguientes: mejorar la vinculación entre los programas de formación superior con las necesidades del país; mejorar la vinculación entre las necesidades sociales, económicas y ambientales con las actividades de investigación y desarrollo de los centros de investigación, en coordinación con los sectores competentes, que se relaciona con las metas 5 y 6 de Formación y meta 7 de Cognición. Siguiendo con los lineamientos del OE1, destacamos los referidos a: “Promover el desarrollo de la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación tecnológica que promuevan la revalorización de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas u originarios” (p. 26); “Promover la CTI que contribuya, entre otros, a resolver los problemas sociales, económicos y ambientales de las comunidades rurales, adaptando las soluciones a las realidades económicas y ecológicas de las comunidades” (p.26), lo que se relaciona con las metas de Formación, Cognición y Participación social del modelo URSULA. El lineamiento “Generar incentivos para desarrollar la protección de la propiedad intelectual y obtención de patentes, incluyendo conocimientos colectivos o tradicionales con utilidad científicamente comprobada” (p. 26), tiene clara relación con la promoción de la ética de la RSU.

El OE3 se refiere a la generación de capital humano calificado para la CTI; uno de los lineamientos señala la necesidad de “promover el incremento de la oferta de oportunidades de formación superior en atención a las necesidades del país en materia de ciencia, tecnología e innovación tecnológica” (p.44), que se vincula, aunque de manera muy genérica con la dimensión de inclusión social de la RSU. Hay que destacar que una gran ausencia en el documento de Política, en particular en lo referente al desarrollo del capital humano para la CTI, es el enfoque de equidad de género. Éste resulta particularmente importante en el campo de la formación universitaria especialmente en las áreas más valoradas socialmente como científicas (las llamadas “ciencias duras” y las ciencias en general, como también las ingenierías). Son las llamadas brechas de género en CTI que se expresan en la baja presencia femenina en carreras y en áreas de producción científica, tecnológica e innovación. Éstas suelen recibir atención preferente en los mecanismos de asignación de fondos concursables e incentivos para la investigación (sobre todo investigación básica).

Esta brecha de género se expresa también en la tradicional baja presencia de mujeres en puestos de alto liderazgo. Es remarcable en ese sentido que las dos últimas directoras del CONCYTEC han sido mujeres científicas. Según el estudio exploratorio del BID (López-Bassols, Grazi, Guillard y Salazar, 2018), el Perú es uno de los países de la región latinoamericana que presenta las tasas más bajas de participación de mujeres en actividades de investigación.

El OE5, Objetivo Estratégico 5: Generar información de calidad sobre el desempeño de los actores que conforman el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación Tecnológica, contiene tres lineamientos para su implementación, de los que destacamos dos: Desarrollar y mejorar la calidad de los sistemas de información en CTI considerando la generación, recopilación, gestión, difusión y uso del conocimiento; y Mejorar la calidad y disponibilidad (cobertura y accesibilidad) de la infraestructura de comunicaciones (redes de banda ancha y otros) para un mejor flujo de información en CTI. Ambos lineamientos se relacionan de manera tangencial con la meta 9 de Producción y difusión de conocimientos útiles del modelo URSULA.

El OE6, Objetivo Estratégico 6, “Fortalecer la institucionalidad de la ciencia, tecnología e innovación tecnológica en el país” (p.47), presenta un conjunto de lineamientos entre los cuales destacamos dos: “Promover la valoración social y política de la CTI, como elemento central del incremento de la competitividad y el desarrollo humano” y “Fortalecer la formulación de planes y programas de CTI con enfoque territorial y que incluyan la participación de los gobiernos regionales en la implementación, monitoreo y retroalimentación de los resultados obtenidos, en coordinación con los sectores competentes”; ambos se vinculan con las metas 9 de Cognición y 12 de Participación Social, del modelo URSULA.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los modelos de acreditación Institucional y por programas

Al realizar una contrastación de los requerimientos establecidos por el SINEACE , de los modelos de acreditación institucional para Universidades (mayo, 2017) y del Modelo de Acreditación para programas de educación superior universitaria (octubre, 2016), con los requerimientos establecidos en el Modelo URSULA se observa que, si bien los requeri-

mientos de RSU se mencionan en ambos modelos, éstos son expresados de manera genérica, lo que no garantiza que los niveles de exigencia de RSU en los procesos de acreditación logren evidenciar cumplimiento de lo establecido en la Ley Universitaria 30220, que declara literalmente en el artículo 124 que “La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria”.

Para el ámbito “Gestión organizacional” del modelo URSULA, si bien ambos modelos hacen referencia a la necesaria participación de grupos de interés y políticas ambientales, los modelos de SINEACE no mencionan ningún requerimiento específico de ética, transparencia e inclusión.

Para el ámbito “Formación” del modelo URSULA, los modelos de SINEACE no hacen referencia a los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), por lo que no se exige su inclusión en la formación del estudiantado. El modelo para programas si da relevancia a la participación de actores externos en la elaboración de mallas curriculares pero el modelo institucional no lo menciona.

El artículo N°5 del modelo institucional, establece la necesidad de que la gestión de la universidad facilite la vinculación con el medio local y regional en concordancia con su misión, pero este requerimiento no llega a establecer una exigencia de “gestionar los impactos” relacionados, derivados de su gestión y en forma sostenida. El requerimiento queda laxo y no evita que se mantengan los conceptos errados de RSU, que confunden acciones aisladas, puntuales y de voluntariado, como acciones de responsabilidad social.

Ambos modelos de SINEACE, hacen referencia a la formación integral y a procesos de articulación de la formación con la I+D+i y responsabilidad social promoviendo la participación de estudiantes y docentes, pero no se llega a mencionar que esta acción deba ser sostenible, con un seguimiento que permita hacer una evaluación del impacto. Al no ser claro el requerimiento, en los procesos de acreditación no puede exigirse el cumplimiento global de la RSU, tal como lo define la Ley Universitaria, ya que los modelos de acreditación no son específicos en exigir la necesidad de evaluar y hacer seguimiento del impacto (positivo o negativo) derivado de sus acciones. La ley dispone de un nivel de precisión y desarrollo mayor

que los requerimientos especificados en el Modelo o sistema de acreditación que la operacionaliza, lo que es una paradoja que trae consecuencias nefastas como el abandono al criterio subjetivo del par evaluador.

Respecto al ámbito “Cognición” del modelo URSULA, como se mencionó anteriormente, los modelos de acreditación no mencionan los ODS, ni la necesidad de disponer de políticas que promuevan la inter o transdisciplinariedad. Los modelos de acreditación no relevan la necesidad de que la universidad sea estamento de opinión técnica de problemas de su comunidad. A este respecto, tanto el modelo de acreditación de programas como el institucional, en sus estándares 14 y 12 respectivamente establecen la necesidad de articular el proceso de enseñanza aprendizaje con la I+D+i y responsabilidad social, con participación de estudiantes y docentes, pero no especifican que este trabajo deba realizarse en y con la comunidad, como lo propone URSULA. Nuevamente, el requerimiento queda incompleto en relación con el concepto de RSU en su real dimensión. Este aspecto trae consigo una ausencia significativa de proyectos de RSU, y la posibilidad de que una universidad alejada de los problemas de su comunidad, de su entorno, aun así logre acceder a una acreditación.

Los modelos de SINEACE no establecen ninguna exigencia de divulgación científica ni académica dirigida a poblaciones vulnerables, ni medios de difusión masiva. Tampoco se resalta la necesidad de medir impactos sociales del quehacer académico.

Finalmente, en lo que respecta al ámbito “Participación Social” del modelo URSULA, el modelo de acreditación de programas dispone del artículo 25 -Responsabilidad social, que establece literalmente que “El programa de estudios identifica, define y desarrolla las acciones de responsabilidad social articuladas con la formación integral de los estudiantes”. Pero al no haberse desterrado el supuesto que la responsabilidad social es sólo el nuevo nombre que se les da a las acciones de extensión universitaria y proyección social, se observa que en la actualidad se manejan acciones aisladas de ayuda social y cursos dirigidos a la comunidad.

En conclusión, los procesos de acreditación no llegan, con estas exigencias, a evaluar si una universidad o un programa de formación en particular, dispone de mecanismos de responsabilidad social universitaria con la comprensión cabal de lo que implica este término, en concordancia con

el artículo 124 que define la RSU en la Ley universitaria. Se observa luego de esta contrastación, que los modelos de acreditación no reflejan exigencias de Responsabilidad social universitaria, tal como la define la ley, probablemente, entre otros motivos, porque no se comprende en toda su extensión el término RSU.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en Perú

1. Destacar la presencia de la RSU en los artículos 124-125 la Ley Universitaria N°30220 como un proceso misional para la formación integral y la participación de las IES en el desarrollo sostenible nacional; buscando la articulación normativa entre los sectores y actores vinculados a la Educación Superior Universitaria para la coherencia sistémica.
2. Reglamentar los artículos 124-125 de la Ley Universitaria N°30220 estableciendo los mecanismos que aseguren que la RSU sea un pilar fundamental de la vida universitaria, tal y como lo señala el Artículo 124. Estos mecanismos deben asegurar la correcta orientación del presupuesto institucional y la participación activa de la comunidad universitaria y demás grupos de interés, en especial, las organizaciones productivas y sociales.
3. Distinguir la RSU de otros conceptos tradicionalmente relacionados a ella, (extensión, proyección, voluntariado y cumplimiento legal ambiental) para lograr la mayor articulación con todos los procesos de la gestión universitaria, asegurando mediante procesos de capacitación masiva la plena comprensión del concepto RSU a nivel de rectores, autoridades, y comunidad universitaria en general.
4. Identificar actores y promover espacios de discusión multiactores a nivel regional para la planificación estratégica de la RSU, rumbo a la realización de los ODS, articulando con los órganos ejecutivos, consejos consultivos, redes universitarias y de debate académico, estableciendo alianzas estratégicas y coordinaciones interministeriales.
5. Los órganos de licenciamiento universitario, así como las instituciones de acreditación de calidad educativa, deben reforzar su liderazgo sobre la gestión de RSU, proveyendo claridad en los conceptos, complementando los modelos de acreditación en los estándares específicos y en los mecanismos de seguimiento.

6. Asegurar la vinculación de la formación integral del estudiantado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en cada malla curricular, articulando la formación con la I+D+i y la RSU, tal como lo promueve el SINEACE, precisando cabalmente los estándares implicados en el proceso de acreditación de programas e institucional.
7. Invertir estratégicamente el 2% del presupuesto universitario asignado por ley para gestionar los impactos derivados de los procesos de gestión, formación, cognición y participación social de las IES.
8. Implementar mecanismos de control en la asignación del presupuesto a fin de evitar formas de asistencialismo en el desarrollo de la RSU, en particular procesos de capacitación del personal administrativo y autoridades.
9. Explicitar la relación de las normas de CTI y la RSU, de manera que la producción de conocimiento cumpla con las exigencias de responder a las necesidades del país, principalmente pobreza y sostenibilidad ambiental, otorgando incentivos y precisando requerimientos a todas las universidades, privadas o públicas, para la promoción de la producción científica socialmente responsable.
10. Realizar programas de capacitación y/o foros de discusión internacional, a nivel de instituciones acreditadoras, evaluadores pares y responsables de las áreas de RSU de universidades, especificando tanto los niveles de exigencia como de cumplimiento que la Ley universitaria implica.
11. Realizar una revisión de los modelos de acreditación de la RSU, incorporando los ODS e indicadores y metas del modelo URSULA, para lograr claridad en los conceptos y exigencias del ente acreditador y evaluadores pares.
12. Identificar oportunidades para poder integrar la responsabilidad social desde la etapa previa a la Educación Superior, y su posterior consolidación, como una práctica ya desarrollada y adquirida desde la niñez, proponiendo generar espacios de reflexión, análisis y puesta en agenda del trabajo formal de la responsabilidad social desde la educación básica, primaria y secundaria, bajo el modelo URSULA.

Referencias

CONEAU (2014). La acreditación en el Perú 2008-2013. Lima: CONEAU. Disponible en: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/CONEAU-La-Acreditacion-en-el-Per%C3%BA-2008-2014-1.pdf>

CONCYTEC (2016). *Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica* - CTI. Lima: CONCYTEC.

CONCYTEC (2006). *Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006 – 2021*. Lima: CONCYTEC.

Kuramoto, J. (2017). Ciencia, Tecnología e Innovación: Balance de Investigación en Políticas Públicas 2011 – 2016 y Agenda de Investigación 2017 – 2021; en CIES, *Balance de Investigación en Políticas Públicas 2011-2016 y Agenda de Investigación 2017-2021*. Lima: CIES.

López-Bassols, V., Grazi, M., Guillard, Ch., y Salazar, M. (2018). *Las brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe Resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición*. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica del BID 1408.

SINEACE (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Lima: SINEACE. Disponible en: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>

SINEACE (2017). Modelo de Acreditación Institucional para Universidades. Lima: SINEACE. Disponible en: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Anexo-Resoluci%C3%B3n-N%C2%B0279-2017.pdf>

Porter, M., & Kramer, M. (2011). *Creating Shared Value. How to reinvent capitalism – and unleash a wave of innovation and*

growth. Harvard Business Review, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.iarse.org/uploads/Shared%20Value%20in%20Spanish.pdf>

Ley N°30220, Ley universitaria. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Ley N°28303, Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. Disponible en: <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/ley-marco-de-cte-it-ley-concytec>

Ley 28613 del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica CONCYTEC. (2005). Recuperado de: http://transparencia.concytec.gob.pe/images/stories/ley_28613_concytec_peru.pdf

Decreto Supremo N°001-2006-ED - Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021 del Perú. (PNCTI 2006–2021). Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-001-2006-ED.php>

Decreto Supremo N°015-2016 PCM - Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CTI. (2016). Disponible en: <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/politica-nacional-de-cti>

República Dominicana: RSU en el marco orientador de la educación superior

Enid Gil Carreras, Universidad Autónoma de Santo Domingo

Marco regulador, acreditador e inductor del rol social de las IES en República Dominicana.¹³³

La comisión del CONES (Decreto 861) recomendó que se formara el primer organismo regulador del funcionamiento del Sistema de la Educación Superior Dominicana, y mediante el decreto 1255 del 25 de julio del 1983, se forma el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

El sistema de educación superior de la República Dominicana se rige por la Ley 139-01 de Educación Superior, la cual fue promulgada en el año 2001, con el propósito principal de la “creación del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, estableciendo las normativas para su funcionamiento, los mecanismos que aseguren la calidad y la pertenencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, otorga autonomía administrativa e institucional a las Instituciones de Educación Superior (IES) y sentar las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico” (Ley 139-01, art.1).

Para la elaboración de los contenidos de este documento hemos analizado una serie de documentos, los cuales representan el marco jurídico institucional por el cual se rige la educación superior en la república dominicana los cuales se analizaron para compararlos con el modelo RSU URSULA. Citamos en particular: Decreto 190-07 que crea el Sistema Nacional de Innovación y Desarrollo Tecnológico; Reglamento de las instituciones de educación superior; La Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END); los Estándares Marco para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana (2018); el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018.

En las Reglamentaciones sobre la Calidad de la Educación Dominicana, se contempla la Evaluación Quinquenal. Se evalúa La Calidad de las IES, definida en el Capítulo VI de la Ley de Educación Superior Dominicana (Ley,139-01). El Artículo 62 establece que la Calidad de las Institu-

¹³³ La autora agradece los consejos y apoyo de Freddy García, Gisselle Rodean Diaz, Catalina Madera y Marcos Oliveira.

ciones de Educación Superior se determinará en función de la pertinencia y relevancia planteadas en las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la idoneidad de las contribuciones científicas, tecnológicas y culturales, y la congruencia existente ente los fines y objetivos con la planificación y los logros obtenidos en la ejecución de planes y programas.

La Agencia Dominicana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ADACES), tiene el objetivo de impulsar el desarrollo de una cultura de mejora continua de la calidad entre las instituciones de educación superior, incluye el fomento de evaluación de las IES y sus ofertas programáticas trascienden el propósito de alcanzar la acreditación.

En el marco del Subsistema Dominicano para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, se configura una estructura conceptual articulada de ocho (8) dimensiones, treinta y seis (36) componentes, setenta y siete (77) criterios, doscientos diez (210) estándares, novecientos nueve (909) indicadores, y novecientos quince (915) evidencias indicativas, a partir de la cual se organiza el proceso de evaluación de la calidad a nivel institucional, para fines regulatorios o sin este propósito. Tiene por objetivo consolidar un sistema de educación superior de calidad, que “responda a las necesidades del desarrollo de la Nación” con líneas de acción claras que permiten la correcta ejecución de los lineamientos establecidos en la ley.

El Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018 debe contribuir con el fortalecimiento de una economía basada en el conocimiento y en la innovación, apoyando el mejoramiento competitivo de los sectores productivos y la calidad de vida del pueblo dominicano. Aunque hace referencia al desarrollo sustentable, pone más énfasis en el desarrollo económico.

Presencia de criterios RSU del Modelo URSULA en los documentos rectores de la educación superior en República Dominicana

Con el objetivo de establecer la vinculación de los documentos que representan el marco orientador de la educación superior dominicana, en relación con el Modelo de RSU URSULA, hemos buscado identificar la presencia o ausencia de las metas e indicadores del este modelo en la documentación siguiente:

- Ley de Educación Superior Ciencia y Tecnología (139-01)
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIDACEO),
- Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ADACES),
- Estrategia Nacional de Desarrollo (Agenda 2030),
- Objetivos de Desarrollo sostenibles (ODS), Comisión ODS República Dominicana
- Sistema Nacional sobre Innovación y Desarrollo Tecnológico (decreto 190-07).
- Reglamento de Evaluación de la Calidad en las instituciones de Educación Superior
- Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018
- Evaluación Quinquenal de la Educación Superior (art 71, ley 139-01)
- Acreditación de la Educación Superior Dominicana. (arts.78 y 83, ley 139-01),
- Marco Nacional de Cualificaciones: (Decreto 173-16)
- Reglamento Orgánico y Funcional del MESCYT (decreto presidencial no. 776-03 del 12 de agosto del año 2003).
- Reglamento del Consejo Nacional de Educación Superior (decreto no. 634-03 del 20 de junio del año 2003).
- Reglamento de las Instituciones de Educación Superior (decreto no. 463-04 del 24 de mes mayo del año 2004).
- Reglamento de Evaluación de la Calidad de las IES (resolución no. 1 del 4 de mayo del año 2006), Consejo Nacional.

Gestión Organizacional

En el ámbito de la gestión organizacional, el buen clima laboral y equidad, podemos señalar que los objetivos educativos del Sistema Nacional de Educación Superior hacen referencia a formar personas críticas y democráticas, con fortaleza en los valores, que participen en las transforma-

ciones sociales, económicas, culturales y políticas del país, con formación humana, ética, científica que se involucren en actividades de investigación, desarrollo e innovación, formación integral participativa y responsables de los ciudadanos (Ley 139-01 arts. 7 y 10).

Mas esta insistencia en la formación en ética del estudiantado no se complementa con un cuidado particular, definido por el marco orientador, de las relaciones laborales e interpersonales en el seno de las IES. Se hace referencia a la contratación de personal administrativo y docente a tiempo completo, la necesidad de contar con personal capacitado en todos los estamentos, así como equidad de género en la contratación, docente, pero la idea del Modelo URSULA según la cual hay una relación intrínseca entre clima laboral y formación ética del estudiantado no ha permeado aún.

En cuanto a la meta 2 sobre campus sostenible, muchas de las IES dominicanas cuentan con cursos y líneas de investigación dedicados a la temática ambiental, pero falta mucho para que permee en la gestión misma de los campus universitarios. Se empiezan a visualizar acciones responsables, en un porcentaje bajo, pero no hay una cultura de capacitación de los actores internos, y menos un incentivo específico para este propósito en el sistema de aseguramiento de la calidad o los textos legales del sector. Por lo tanto, es una debilidad que hay que reconocer y trabajar en correspondencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y las 12 Metas RSU de URSULA.

Sobre la meta 3, Ética transparencia e inclusión, se puede resaltar los avances en cuanto al tema de la inclusión. La implementación del Sello “RD Incluye”, por el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) con el apoyo y acompañamiento del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) está revolucionando muchas universidades, para brindar el acceso universitario a personas con habilidades especiales y la facilidad en el acceso para muchos estudiantes. El programa de reconocimiento se enmarca dentro las acciones llevadas a cabo por este organismo internacional para fomentar el logro de los ODS, en particular en lo que concierne al objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países. La Comisión ODS de la República Dominicana ha referenciado buenas prácticas de algunas universidades que han creado cátedras en diferentes temas, como es el caso de la cátedra de la inclusión, de la convivencia pacífica y el mismo sello de la inclusión. Podemos así

constatar que las temáticas referentes a la RSU están presentes en forma de compromiso voluntario institucional, mas no de obligatoriedad legal, y son mejor impulsadas por agendas internacionales de desarrollo.

Formación

Tanto el marco jurídico como el de evaluación de la calidad de la educación superior, ciencia y tecnología, no plantean claramente todas las metas de la RSU tal como el Modelo URSULA lo logró formular, ni mucho menos presentan los indicadores de cumplimiento para operacionalizar lo que las metas promueven. La lucha por una educación de calidad está basada en el derecho de todas las personas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida, la atención a todos los grupos, es decir a la diversidad, ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida. Cobertura y acceso han sido los principales retos hasta ahora, y la RSU viene a enriquecer los planteamientos para lograr mejor dicha igualdad de oportunidad en forma articulada con los desafíos globales del desarrollo sostenible.

La meta referida al Aprendizaje basado en desafíos sociales se encuentra con un sistema educativo regido por una metodología académica muy reglada y clásica (clase magistral), y aunque existan iniciativas de buenas prácticas por parte de algunas instituciones, gracias al esfuerzo y la creatividad de muchos maestros y maestras, no existen compromisos institucionales, criterios pedagógicos, capacitación ni indicadores para promover métodos alternativos de aprendizaje en y con la comunidad, basados en solucionar problemas sociales reales. Los tomadores de decisión política deben inspirarse en las innovaciones formativas que la RSU engendra.

No hay ninguna indicación desde los textos orientadores de la educación superior dominicana acerca de la Inclusión Curricular de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sólo existen acciones voluntarias que desarrollan las IES. La conciencia de la importancia de esta agenda 2030 está creciendo en todos los sectores, incluso educativo, pero mientras no tengamos la introducción sistemática del aprendizaje basado en problemas sociales reales en todas las carreras, los ODS sólo podrán ser una temática para abordar en asignaturas optativas de algunas carreras, mas no un foco permanente de atención para producir experiencias pedagógicas ricas en aprendizajes. Mientras tanto, la mayoría de las IES se centran solo

en unos pocos ODS, por ejemplo, el n° 4 sobre la educación de calidad, el ODS 5 sobre la equidad de género y el 10 sobre reducción de las desigualdades, ignorando que desde la universidad se puede y debe trabajar todos.

No existe una política pública para la inclusión de actores externos a las IES para el diseño y rediseño de los programas curriculares. Todavía el sistema educativo de la República Dominicana trabaja básicamente con actores del sistema, en foros cerrados, o coordinando por iniciativa propia con actores externos, o con el acompañamiento del ministerio.

Cognición

En relación con la meta sobre Inter y trandisciplinariedad, hace décadas que se arrastra esa brecha. La mayoría de los documentos reguladores promueven políticas de trandisciplinariedad, principalmente en ámbito de la investigación, sin embargo, lo cierto es que las investigaciones están concentradas en roles monodisciplinarios de investigadores individuales, puesto que lo más importante es la publicación en revistas académicas indexadas. Tiene muy poca cobertura la educación superior dominicana, con frecuencia se convocan o se visitan algunas comunidades, pero el objetivo es más de investigar sobre la comunidad que con ella, tomándola como objeto de asistencia y conocimiento, más que sujeto.

El reglamento de ciencia y tecnología plantea el compromiso con el paradigma de desarrollo sustentable como parte de la estrategia de competitividad sistémica con visión de futuro. Se incentiva así la aplicación del conocimiento científico y tecnológico en forma de innovaciones al servicio del bienestar general de la sociedad dominicana. Pero falta todavía promover las metodologías de investigación y cocreación del conocimiento que van de la mano con dicho propósito. Seguimos con los reglamentos establecidos, que no contemplan la investigación involucrando los actores de la comunidad, junto a los actores externos para la construcción del conocimiento.

El Decreto 190-07 que crea el Sistema ciencia, tecnología e innovación, es un avance legislativo para la Producción y difusión de conocimientos útiles a la sociedad. Pero falta incentivar más las metodologías participativas para que el resultado de las investigaciones de los diferentes niveles académicos se proyecte hacia la comunidad, para que pueda recibir la retro alimentación efectiva que necesite para su propio desarrollo. En la

actualidad la evolución se da en dirección de la capacitación del estudiantado universitario en ciencia, tecnología, innovación y emprendimiento social, formando una nueva generación que utilice la ciencia en forma más democrática y abierta.

Participación Social

En cuanto a la Integración de la proyección social con formación e investigación, dar significado y dinámica en la articulación de las tres funciones básicas es considerado como lo ideal en el caso de la república dominicana. La ley de educación superior hace referencia a los tres componentes: docencia, investigación y extensión, pero esas tres funciones son difíciles de juntar y hacer entrar en sinergia. La responsabilidad social es justamente el modelo de gestión perfecto para este propósito. Por ejemplo, las ferias de buenas prácticas, donde se exponen logros de las tres funciones de las IES, demuestran la posibilidad de articulación. Pero se necesitaría una política transversal de RSU que aún falta.

Del mismo modo, aún falta desarrollar la calidad de los proyectos emprendidos en comunidad, a fin de lograr proyectos cocreados, duraderos y de impacto. El involucramiento de la comunidad, la comunidad vista como la gran aliada en el desarrollo de cada de impacto, sobre todo cada uno de los que involucran los jóvenes en formación, todavía no es una visión común de la labor universitaria.

En relación con la última meta sobre participación en la agenda de desarrollo local nacional e internacional, existe mucha participación y colaboraciones con redes nacionales e internacionales en República Dominicana. Más bien, parece que las universidades están más atraídas por las redes internacionales pero el mayor esfuerzo debería centrarse en el impulso al desarrollo local porque hay muchas iniciativas de articulación de políticas e iniciativas con ayuntamientos de los municipios y distritos municipales a nivel nacional. La ventaja que tiene la participación en agendas nacionales es que el gobierno las asumió como metas presidenciales. Uno de grandes problemas es que no hay garantía de sostenibilidad, entre una gestión y otra en todos los niveles.

Eso dificulta la transformación social en las instituciones de educación superior del país, por lo que pierden muchos espacios de discusión por no realizar alianzas estratégicas oportunas.

Recomendaciones para la promoción de la RSU en República Dominicana

- 1) El sistema de educación superior dominicano debe dedicarse a mejorar el marco legislativo del sistema para incluir las 12 metas y los 66 indicadores de la RSU de URSULA, tomando como referencia que 80 IES en 10 países de América Latina adoptaron las metas para crear su evaluación institucional y mejorar la estructuración de su sistema. Este nuevo marco legislativo permitirá mejorar la Evaluación Quinquenal como lo establece la Ley de Educación Superior Ciencia y Tecnología y el SIDACES y dar seguimiento a los Planes de Mejoras de las IES.
- 2) Es preciso capacitar a los principales actores de la comunidad universitaria en la investigación transdisciplinaria en y con la comunidad y en el aprendizaje basado en desafíos sociales (y aplicada al desarrollo local) como las dos dimensiones fundamentales del Modelo URSULA de RSU, así como ampliar las facilidades para el financiamiento de investigaciones en y con la comunidad e incluir el aprendizaje basado en desafíos sociales como metodología y práctica transversal de todas las asignaturas de la malla curricular que ofrece cada IES.
- 3) El Ministerio de educación superior de República Dominicana debería dar garantías y apoyo a las IES en la labor de sostenibilidad de los proyectos que generan un gran valor agregado relacionado con la consecución de los ODS, en temas tales como cambio Climático, Reducción de Riesgo de Desastre, Inclusión y equidad en el acceso a la educación, etc., a fin de facilitar la escalabilidad de los mismos.
- 4) Incentivar las IES en implementar el aprendizaje basado en desafíos sociales para proyectos cocreados en comunidad a través de la creación de un sello distintivo que promueva las buenas prácticas integradas de RSU en territorio, definiendo con claridad los criterios, indicadores y evidencias de impactos en cada proyecto utilizando el Modelo URSULA.
- 5) El consejo de educación superior CONECYT debe someter la aprobación de inclusión de todos los ODS en la malla curricular con la participación de la Comisión ODS República Dominicana, permitiendo así la participación de todo el sector de la educación superior en las políticas públicas en torno a la consecución de los ODS como proyecto país.

- 6) Motivar en la formación en postgrados, maestrías y doctorados con la inclusión de los temas transversales de los ODS, a fin de asegurar la formación profesional de calidad a lo largo de la vida laboral y el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los egresados en áreas de gran pertinencia social.

Referencias

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2018). *Plan de Quinquenios Evaluativos para el Desarrollo del Proceso de Evaluación Regulatoria de las Instituciones de Educación Superior Dominicanas*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2018). *Protocolo para la Organización y Desarrollo de la Evaluación Quinquenal*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Estándares Marco para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Guía de Valoración de la Calidad Institucional*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Guía para la Ejecución del Proceso de Autoevaluación Institucional*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Guía para la Ejecución del Proceso de Evaluación Externa*. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Programa de Acción para la Ejecución del Plan de Quinquenios Evaluativos 2019-2025*. Santo Domingo.

MESCYT (2018). *Plan de Quinquenios Evaluativos para el Desarrollo del Proceso de Evaluación Regulatoria de las Instituciones de Educación Superior Dominicanas*.

MESCYT (2019). *Programa de Acción para la Ejecución del Plan de Quinquenios Evaluativos 2019-2025*.

MESCYT (2018) *Protocolo para la Organización y Desarrollo de la Evaluación Quinquenal MESCYT, 2020*. Comunicación DESP-0540-2020. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/mescyt-celebra-asamblea-virtual-con-rectores-pasa-revista-a-situacioneducacion-superior-en-medio-pandemia-covid-19/> <https://presidencia.gob.do/infografia/acciones-del-gobierno-covid-19>

Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Instrumento que regula el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2018/05/Ley-139-01-de-Educacion-Superior-Ciencia-y-Tecnologia.pdf>

Constitución de la República Dominicana de junio de 2015. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/constitucion-de-la-republica-dominicana-del-2015.pdf>

Base de Concurso de Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico – Tecnológico. (2009). Disponible en: http://economia.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/libros/Libros/BASE_DE_CONCURSO_FONDOCYT-v5%5B1%5D.pdf

Reglamento General de Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico – Tecnológico Actualizado. (2018). Disponible en: <file:///C:/Users/user/Desktop/Viceministerio%20de%20Extensi%C3%B3n/Investigaci%C3%B3n%20-%20URSULA/Reglamento-FONDOCYT-actualizado-2018.pdf>

Ley 1-12 Orgánica Estrategia Nacional de Desarrollo (enero, 2012). Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2018/07/ley-1-12-estrategia-nacional-de-desarrollo.pdf>

Decreto 190-07 que crea el Sistema Nacional de Innovación y Desarrollo Tecnológico. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2018/10/decreto-190-07-que-crea-el-sistema-nacional-de-innovacion-y-desarrollo-tecnologico.pdf>

Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior. (junio, 2006). Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/Reglamento-de-Evaluacion-de-la-Calidad-de-las-IES-2.pdf>

Reglamento de las Instituciones de Educación Superior. (2013). Disponible en: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/Reglamento-de-las-IES-1.pdf>

Estándares Marco para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana. (septiembre, 2019). Disponible en: [https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2019/10/Est%C3%A1ndares%20Marco%20EQ-SIDACES%20\(Versi%C3%B3n%20Final\).pdf](https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2019/10/Est%C3%A1ndares%20Marco%20EQ-SIDACES%20(Versi%C3%B3n%20Final).pdf)

Unidad para el Fomento de la Investigación Económica & Social. Disponible en: <http://ufies.mepyd.gob.do/wp-content/uploads/2019/12/CONCURSOFIESLAB.pdf>

6

Recomendaciones finales para una política latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria

Como se puede observar a lo largo de la presente reflexión, las urgencias sociales presentes, los riesgos sociales emergentes, la evolución acelerada de la sociedad del conocimiento, nos obligan al cambio. Mientras tanto, la brecha persistente entre los discursos sobre el rol social de la educación superior y los hechos de su actuar e impactar, la debilidad del aseguramiento de la pertinencia social de las IES dentro de los estándares de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, constituyen barreras por superar, sobretodo en el contexto de la dificultad constante de los Estados latinoamericanos en alcanzar sus metas nacionales de los ODS y sus contribuciones nacionales determinadas en el Acuerdo de París sobre cambio climático, dificultad agravada profundamente con la crisis pandémica actual. Ante estas dramáticas condiciones, la responsabilidad social histórica de las IES nos obliga a un consenso alrededor de la afirmación siguiente:

Es imprescindible desarrollar una política latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que permita incluir a las IES entre los actores claves del desarrollo humano sostenible en sus respectivos territorios de incidencia, desde el asumir responsable de sus funciones sustantivas, entendiendo que la participación en la solución de los problemas de interés común mejora significativamente la calidad de sus procesos de gestión, formación e investigación, y que dicha calidad con pertinencia social debe ser reconocida y promovida por los organismos responsables del aseguramiento de la calidad de la educación superior en cada país y entre todos los países del continente.

Para lograr este propósito, proponemos a todas las partes interesadas en la educación superior, y todos los actores que pueden influenciar y orientarla, unirse en un proceso de regulación híbrida¹³⁴, y considerar cinco recomendaciones estratégicas generales:

1. Recomendamos concebir a la IES del siglo 21 como un agente de desarrollo sostenible desde la educación y las ciencias, y no sólo como un mero servicio de profesionalización de los individuos, titulación y producción de publicaciones, a fin de que el estudiantado sea considerado como palanca de desarrollo local y beneficie de una mejor formación que articule calidad con pertinencia, participando en comunidades de aprendizaje que enfrenten desafíos ligados a los ODS.

- Es preciso tomar plena conciencia del agotamiento del paradigma de la educación superior meramente instruccional (basada en la transmisión interpersonal de conocimientos objetivados estables en contextos de escolarización alejados de la vida social) y priorizar más bien el rediseño de los procesos de aprendizaje con base en la innovación colectiva, utilizando todos los recursos que brinda nuestra sociedad del conocimiento para la multiplicación de escenarios de aprendizaje e investigación-acción no tradicionales, multi-actores, abiertos a los desafíos y oportunidades territoriales. La educación instruccional individual no desaparece, pero la educación experiencial colectiva no puede seguir siendo considerada como la excepción, y ser marginada como “proyección social” extracurricular. Debe constituir una parte preponderante de los programas y los cuerpos académicos deben formarse para dicha transición socialmente responsable de la educación superior.
- Es preciso reconocer que los problemas cruciales del desarrollo sostenible en América Latina, sobre todo en el contexto actual de regresión socioeconómica debido a la crisis pandémica (riesgo de “década

134 La “regulación híbrida” combina modos clásicos de regulación pública (leyes, acción pública, administración) con otros tipos de reguladores privados (mercado, comportamiento moral individual) y de la sociedad civil activa (campañas de opinión, compromiso institucional voluntario, militancia política, asociaciones gremiales o de productores, empresariado, redes de acción social, comunidades de expertos, etc.). Ante los problemas complejos que componen la defensa de los bienes comunes que ni el Estado a solas, ni el mercado a solas, pueden satisfacer, la regulación híbrida, convocando a múltiples actores de diversos horizontes, es la única solución eficaz y eficiente. Ver en particular los trabajos de la Premio Nobel de economía Elinor Ostrom, y de la Escuela de Montréal para la RSE (Gendron, Turcotte). El cambio de paradigma hacia una educación superior socialmente responsable es obviamente un proceso que depende de una regulación híbrida, combinando políticas públicas con diversos movimientos sociales.

perdida”), no permiten que nos demos el lujo de obviar y descartar a la educación superior como agente esencial para coadyuvar en la consecución de los ODS, poniendo al servicio de los territorios de incidencia su gran poder humano y cognitivo, no como compromiso adicional al ejercicio de sus funciones sino como responsabilidad plena para el desempeño de éstas. Los respectivos ministerios y consejos tutelares deben facilitar, a más alto nivel, la capilaridad social de las IES, su vínculo permanente con actores territoriales relevantes para el desarrollo humano sostenible, a fin de que los múltiples compromisos institucionales ya asumidos voluntariamente por las IES tengan pleno reconocimiento, fortalecimiento, y capacidad de escalamiento nacional, reorientando hacia el impacto social la definición de las nociones de “prestigio” y “excelencia” en la educación superior.

- Amparando la afirmación de la UNESCO según la cual el conocimiento es un bien común de la humanidad,¹³⁵ la actividad de investigación y construcción de conocimientos nuevos llevada a cabo por las IES debe estar, por lo esencial, al servicio directo e indirecto de la solución de los problemas de la sociedad, practicada desde procesos transdisciplinarios que relacionen científicos, expertos, académicos con los diferentes actores de la sociedad, en una dinámica de “comunidad académica expandida” para la innovación social sostenible, tal como lo declaró la CRES¹³⁶, privilegiando el vínculo con los sectores más vulnerables de la comunidad que tienen más urgencia en beneficiarse de los frutos del conocimiento relevante. La publicación en revistas académicas no puede ser un fin sino sólo una de las consecuencias de la actividad científica universitaria y la agenda 2030 de desarrollo sostenible debe guiar la acción de los entes rectores en materia de promoción de la ciencia, tecnología e innovación. La evaluación de la calidad de la investigación debe regirse ante todo por el valor de su impacto en la sociedad.

2. Recomendamos institucionalizar la Responsabilidad Social Universitaria como un nuevo modelo integral de gestión organizacional y académica de las IES latinoamericanas, con un

135 UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*

136 La responsabilidad social de la educación superior supone desarrollar compromisos territoriales y transformadores, bajo la perspectiva de una comunidad académica expandida, en la que el egresado es un aliado y transformador social. En ella, el conocimiento, la formación y la acción se imbrican para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible (CRES, 2018, declaración p. 17).

campus responsable y sostenible que enseñe y empodere para la adquisición de comportamientos ciudadanos gracias a una “Universidad Saludable, Solidaria, Sostenible” (U3S) y con excelencia en la conducción de las 3 funciones sustantivas de formación, cognición y participación social, gracias a políticas institucionales que conjuguen la calidad con la pertinencia social académica desde la vigilancia y cuidado de los impactos sociales y ambientales devenidos del quehacer colectivo.

- Es preciso tomar plena conciencia del agotamiento del paradigma de la Extensión como tercera función separada y marginada de la formación profesional y la investigación, no para descartar el rol social de la educación superior sino al contrario para maximizarlo, integrándolo transversalmente en todas las acciones académicas y administrativas de las IES, desde la actitud de vigilancia permanente de los impactos negativos y promoción innovadora de los impactos positivos. Tal es el desplazamiento conceptual y actitudinal al cual nos invita la RSU.
- Para lograr el cambio organizacional hacia la RSU, es necesario que los actores internos lideren una dinámica participativa y colaborativa, generando procesos de autoevaluación, sometiendo los problemas de gestión que aparezcan a la reflexión e iniciativa del mismo personal académico y el estudiantado, integrando los desafíos de cambio interno hacia la U3S en el dictado de clases de las carreras y asignaturas afines, bajo la metodología del aprendizaje basado en problemas y proyectos. Por lo tanto, recomendamos la promoción de la RSU desde los consejos de rectores y la capacitación de los líderes universitarios en el nuevo modelo de gestión, para dar el impulso apropiado al cambio organizacional y la adquisición de una nueva cultura interna, así como la flexibilización de la legislación aplicable a las universidades públicas (en materia de compras y contratación institucionales o financiación, por ejemplo) para permitir las innovaciones internas requeridas.
- La promoción continental de la RSU necesita la creación de comunidades internacionales de aprendizaje, investigación y desarrollo dedicadas a la temática, así como la unión institucional amplia entre las IES latinoamericanas, junto con los diferentes entes rectores y orientadores, a fin de garantizar su presencia dinámica en las agendas de educación superior, compartir y escalar las buenas prácticas, influenciar

las reformas necesarias de políticas públicas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. En particular, es preciso que los esfuerzos de transición digital e internacionalización de las IES integren a la RSU dentro de los planes estratégicos como dimensión ética y social transversal obligada.

3. Recomendamos construir un espacio continental de sistemas de aseguramiento de la calidad socialmente responsable para la educación superior que incluya plenamente indicadores de RSU en los estándares y criterios de evaluación y acreditación, reformulando las herramientas y los procesos de evaluación en vista al impulso de impactos sociales y ambientales positivos mediante la gestión de la calidad de las IES.

- Es preciso acogerse a los avances continentales en materia de RSU, así como leer tempranamente las señales internacionales que indican hoy una tendencia a la bifurcación en la definición de la excelencia académica a favor de un enfoque que haga depender la calidad universitaria de los impactos sociales y ambientales positivos que las IES puedan evidenciar, más allá del pensamiento actualmente dominante en los rankings más plebiscitados. Los ejemplos del *University Impact Rankings 2019 del Times Higher Education*, y de la iniciativa *Advancing University Engagement*, así como los avances logrados por el Modelo URSULA en América Latina, deben inspirar a las agencias nacionales del continente y a la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) para repensar y enriquecer su filosofía y práctica de la calidad en la educación superior.
- Ante la tendencia reduccionista de las clasificaciones universitarias internacionales que ponen sistemáticamente en ventaja a las poderosas IES anglosajonas, y el carácter abstracto, artificial, sin incidencia o incluso apátrida y potencialmente generador de impactos sociales negativos de ciertos indicadores actualmente presentes en los estándares de evaluación y acreditación de la educación superior, recomendamos equilibrar y enriquecer la orientación de los criterios de calidad, a fin de responder a todas las demandas ligadas al buen desempeño de las IES, específicamente las demandas socio-ambientales de participación en la solución de los problemas urgentes de las comunidades y la con-

secución de los ODS. Dicha reformulación debe operarse a través de la capacitación de los agentes evaluadores en la filosofía y práctica de la RSU, con claridad en la distinción entre este nuevo paradigma y el paradigma anterior de la Extensión como tercera misión separada.

- A fin de responder plenamente a las necesidades sociales y ambientales de la sociedad actual, el proceso de evaluación y acreditación debe volver a colocar a cada IES en el centro del sistema de aseguramiento, diseñar parte de los estándares con base en el genuino trabajo de planificación estratégica interna, y convocar a los aliados territoriales de la IES para un proceso de coevaluación que permita realmente la mejora continua del desempeño socialmente responsable de la institución, y no solamente el cumplimiento de exigencias abstractas. ¿Cuál es la utilidad real y el impacto social de la evaluación de la calidad en la educación superior? ¿Cómo la autonomía y las exigencias de excelencia pueden estar satisfechas juntas? ¿Cómo involucrar realmente a los actores interesados y afectados en el proceso de evaluación y presentarles los resultados para el aprendizaje organizacional? Son preguntas impostergables de una reflexión continental específica sobre el devenir y la utilidad social de la acreditación, en situaciones territoriales muchas veces alejadas de la historia y el contexto universitario del Norte global, y cuyos frutos podrán servir después a la evaluación y acreditación de IES en otros continentes del Sur global.

4. Recomendamos abrir ampliamente las puertas de las IES a los actores y saberes externos, para crear ecosistemas de innovación social capaces de responder a los desafíos del desarrollo humano sostenible, desde una universidad ágora que convoca y hospeda a los actores públicos, empresariales y de la sociedad civil para la consecución de los ODS en territorio, y así asegurar la transición ecológica continental desde la educación, la profesionalización, la investigación, la innovación y la transferencia.

- La acción colectiva de desarrollo endógeno se decide por procesos de cogestión, porque necesita del debate, el consenso y el sostén mutuo para tener éxito. Las IES son espacios de predilección para convocar y organizar estas dinámicas de acción consensual, cuidando la racionalidad y el respaldo científico de la toma de decisión. Asimismo, en-

riquecen considerablemente sus programas de enseñanza y líneas de investigación al practicar el método del ágora universitaria dialogante. Los ecosistemas de innovación social ayudan a la construcción colectiva de políticas públicas pertinentes al mismo tiempo que permiten encontrar soluciones locales a problemas locales, por lo que los entes rectores y orientadores de las políticas educativas deben promoverlos y participar en ellos en pie de igualdad con los demás interlocutores de la sociedad.

- Es preciso aprovechar la transición digital de la educación superior que la crisis pandémica acelera para conformar alianzas con nuevos actores, tanto a nivel internacional como local, abaratar costos de formación y capacitación para nuevos públicos estudiantiles y profesionales técnicos, difundir más ampliamente conocimientos social y ambientalmente útiles, tener más presencia de la academia en los medios de comunicación masivos y soldar brechas históricas entre la academia y los saberes de los pueblos indígenas. Los Estados deben asegurar el acceso al uso de Internet y la comunicación virtual para todos los estratos sociales en todas las zonas geográficas, a fin de que el derecho a la educación y el conocimiento pueda ser ejercido en forma libre e igualitaria por toda la ciudadanía y no se acrecienten dramáticamente las inequidades en tiempos de sociedad del conocimiento.
- La transición ecológica hacia sociedades cero emisiones de carbono, siendo una gran oportunidad de regeneración económica y creación de millones de empleos en el continente (OIT – BID, 2020), es recomendable articular políticas educativas, económicas y ambientales para impulsar un cambio cualitativo a la vez en la formación profesional, la creación empresarial y la lucha contra el cambio climático, tanto a nivel nacional como internacional, dentro de las agendas internacionales de desarrollo sostenible.

5. Recomendamos formar masivamente en RSU al personal de las IES latinoamericanas, directivos, docentes y personal no docente, así como líderes estudiantiles y egresados, y crear nuevas asignaturas, diplomados y posgrados para las disciplinas y competencias que la RSU requiere, en materia de: gestión de la calidad con pertinencia social; gestión responsable, saludable, solidaria y sostenible del campus; compras de comercio justo y

vigilancia ética en toda la cadena de proveedores; aprendizaje basado en desafíos y proyectos sociales; investigación transdisciplinaria en y con la comunidad; diálogo intercultural de saberes y proyección social; inclusión de los ODS en la formación profesional; construcción de ecosistemas de innovación social; retos éticos transversales en la educación superior.

- El universo de los comportamientos socialmente responsables conducentes a una nueva ciudadanía, economía y sociedad, exige el aprendizaje de temáticas expertas no necesariamente conocidas por los académicos, lo que obliga a la creación de comunidades de aprendizaje mutuo e investigación capaces de hacer circular rápidamente la información, y de difundirla transversalmente en todas las carreras y programas disciplinares, por lo que la organización de la capacitación docente continua y la actualización curricular en diálogo con actores externos deben ser procesos cuidadosamente vigilados por la gestión de la calidad y mejora continua de las IES.
- Las numerosas redes universitarias nacionales e internacionales latinoamericanas deben reconocer sus propias responsabilidades ante los impactos sociales y ambientales que generan, investigar los temas de RSU afines a sus propósitos misionales y promover las capacitaciones correspondientes para sus miembros. La cogestión continental de la formación docente en RSU y actualización de los actores de la educación superior, incluyendo la de los evaluadores de los sistemas de aseguramiento de la calidad, debe permitir proponer a muy bajos costos procesos de capacitación virtual permanentes que vayan creando un lenguaje, una agenda y cultura común entre los universitarios a nivel continental, beneficiando a todo el sistema y apuntando hacia la integración.
- La actualización docente en un contexto de sociedad del conocimiento, con aceleración de la innovación y transformación de los saberes, representa una necesidad ante el riesgo permanente de obsolescencia académica, lo que obliga a encontrar soluciones creativas como el co-dictado, la promoción de comunidades de aprendizaje entre docentes y especialistas externos, la flexibilización de los reglamentos de contratación (porque aquella persona que sabe no necesariamente tiene título universitario), así como la práctica de metodologías activas

de enseñanza-aprendizaje basadas en la solución de problemas complejos, desafíos sociales, proyectos de innovación social, por lo que el problema no es solamente instruccional sino también experiencial: diseñar nuevos entornos pedagógicos y espacios motivadores para la innovación colectiva, que utilicen las nuevas tecnologías sin limitarse y reducirse a un problema de uso de tecnologías.

A modo de conclusión, esperamos que este documento sea socialmente responsable, es decir pueda aportar en la mitigación de los impactos negativos y en el escalamiento de los impactos positivos de la educación superior latinoamericana, brindando inspiración e ideas a sus actores para el bien de la sociedad, del conocimiento, y de las generaciones presentes y futuras.

Referencias

ANECA (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, p 9 Aprobado por la Conferencia de Ministros celebrada en Ereván el 14 y 15 de mayo de 2015, traducción ANECA, 2015. Disponible en: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

Appe, S., Rubaii, N., Líppez-De Castro, Sebastián., & Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144546.pdf>

Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Brunner, J.J. (2017). Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22.

CEPAL (2020). *Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación*, Informe Especial COVID-19, 4, p. 22. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45734-sectores-empresas-frente-al-covid-19-emergencia-reactivacion>

CEPAL (Julio, 2020). *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*, Informe Especial COVID-19, No. 5. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45782-enfrentar-efectos-cada-vez-mayores-covid-19-reactivacion-igualdad-nuevas>

Dias Sobrinho, J. (2012). Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. *Red de Académicos de Iberoamérica A.C. La acreditación de la educación superior en Iberoamérica*, 1

Douglas, D., Grant, J., & Wells, J. (2020). *Advancing University Engagement: University engagement and global league tables*, p. 9. Disponible en: <https://nougroupp.com/wp-content/uploads/2020/07/Engagement-Report-Digital.pdf>

Drucker, P.F. (1969). *La era de la discontinuidad*. Harper & Row.

Drucker, P.F. (1993). *La sociedad post capitalista*. Grupo Editorial Norma.

Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. Disponible en: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>

Financial Time Golbal MBA Ranking. Disponible en: <https://www.ft.com/content/8bb6737c-35ed-11ea-a6d3-9a26f8c3cba4>

Georgescu-Roegen, N. (1971). *La ley de la entropía y el proceso económico*. Harvard University Press.

Jiménez, M. (2002). *¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades?: De los valores a los indicadores*. Memorias del seminario La Universidad Construye País, La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile de 2010, Chile: Proyecto Universidad Construye País, 92-102.

La Carta de la Tierra. (s/f). *Universidad para la Paz*. Disponible en: <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.

Muñoz, P. y Hargreaves, C. (mayo, 2020). *Historias de regeneración. Una nueva frontera para el emprendimiento sustentable*. Centre For Entrepreneurship, University of Liverpool. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/341726885_Historias_de_Regeneracion_Una_nueva_frontera_para_el_emprendimiento_sustentable

Noda Hernández, M.E (2017). Evaluación de la calidad y su acreditación en cuba: actualidad y retos en el contexto de la agenda educativa 2030, *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 22, p 102. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/34/34>

ODS 18: Empatía Activa por la Vida. Disponible en: <https://www.ods18.com/>

Papa Francisco. Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. (2015). Disponible en: http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

RIACES (2018) *Orientaciones de Buena Práctica para la evaluación de Agencias responsables de evaluación o acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Disponible en: <http://riaces.org/buenas-practicas-3/>

Ripple, W. J., Wolf, C., Thomas, M., Newsome, M., Galetti, M.A., Crist, E., Mahmoud, I., Laurance, W.F. et al. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67 (12), 1026-1028, <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>

Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Laforune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*, p vii. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2020/2020_sustainable_development_report.pdf

Saget, C., Vogt-Schilb, A., y Luu, T. (2020). *El empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo, p. 11 Washington D.C. y Ginebra. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_752078.pdf; BID-DDPLAC.

SDSN (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and*

higher education institutions. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Disponible en: https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-web_zZuYLaoZRHK1L77zAd4n.pdf

Serres, M. (1990). *El Contrato Natural*. *Pretextos*.

Serres, M. (14 de enero de 1998). *Regreso al Contrato Natural*. [Discurso principal]. Conferencia en el auditorio de la Biblioteca nacional de Francia, François Mitterrand, en el marco del ciclo de las grandes conferencias, Paris, Bibliothèque nationale de France. (2000).

Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable (SGE) 21. Forética. Disponible en: <http://foretica.org/sge21/>

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305215729_Avances_y_retrocesos_de_la_extension_critica_en_la_Universidad_de_la_Republica_de_Uruguay

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, 87-88. Francia: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO-IESALC (2018). *CRES 2018 III Conferencia Regional de Educación Superior*; Informe General, p. 17. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

UNESCO-IESALC (3 de junio de 2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. Versión provisional, p 41

University Impact Rankings 2019 del Times Higher Education. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2019/overall#>

URSULA Investigación Continental URSULA 2018 y 2019, autoevaluación de 80 universidades latinoamericanas, la meta socialmente responsable menos lograda fue “Inclusión curricular de los ODS”. Disponible en: <http://unionursula.org/investigacion/>

Vallaey, F., de la Cruz, C., y Sasía, P.M. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*, BID. McGraw Hill.

Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. CAF, URSULA. Disponible en: <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf>

Postfacio

Ser habitante de América Latina y el Caribe nos impone hoy enormes desafíos, agobiantes y difíciles de asumir si no lo hacemos a la luz de un nuevo paradigma de convivencia, basado en la solidaridad y en una idea de humanidad reconstruida. Decirlo suena simple, pero poner las manos en la masa y comenzar a discutir un futuro posible, sostenible y próspero en medio de tanto atraso resulta abrumador. Declamamos con fingida generosidad aquello que creemos deseable, sin asumir decididamente la responsabilidad que nos cabe de actuar, sin dilaciones, a todas y a todos, para salir de este presente plagado de vergüenzas, humillaciones y desatinos. La razón que atesoramos en nuestras universidades con tanto celo y que ponemos en el pedestal de los saberes, lejos de ser el instrumento libertario que imaginaron los padres de la ilustración, reproduce en nuestra Región la lógica perversa de producción de relaciones interpersonales violentas, inequitativas, coloniales e incluso imperiales. Promueve y justifica también un genocidio lento y silencioso del que nadie habla, para no hacerse cargo, que cuando no se lleva vidas, las degrada, como si el viejo esclavismo reinase soterrado y campante aún entre nosotros disfrazado con los ropajes del neoliberalismo, suprimiendo lenguas, ignorando culturas y desapareciendo saberes milenarios. Finalmente, alienta una mirada utilitarista del medio ambiente y sobre todo de las otras especies, sin medir consecuencias y poniendo nuestros recursos al servicio del lucro fácil del poder global.

Hemos aprendido a convivir inmunes a la culpa en este desasosiego permanente, sin más expectativa que parecernos a quienes no somos, sin siquiera considerar asumirnos como un sujeto nuevo y digno asentado sobre esa maravillosa diversidad de las culturas que habitamos en esta

porción olvidada del planeta. No es casual que siendo una región dotada de valiosos recursos naturales sigamos atados a viejos modelos extractivistas, que lejos de sernos útiles para superar nuestras miserias, sirven mejor a los intereses de quienes degradan nuestras vidas y nuestra casa común regional, movidos por una lógica de “mercado global” que no duda en anteponer los lucros monetarios y el poder opresor, si les hace falta, a tantas necesidades desatendidas de cientos de millones de hermanas y hermanos que viven en condiciones deshumanas, ya sea en las periferias de nuestras ciudades o en la profundidad de nuestros olvidados territorios interiores. Y como si los pesares no fuesen suficientes, como si nuestra indolencia histórica no alcanzase, la pandemia del SARS-COVID 19 ha profundizado las pésimas condiciones en que vivimos y exacerbado nuestro egoísmo y nuestro oportunismo.

Si ser habitante de América Latina y el Caribe es difícil de asumir, ser integrante de la comunidad académica de la educación superior de la Región nos pone en una situación mucho más delicada, por las históricas responsabilidades que nos caben. Después de todo, una porción importante de los y las dirigentes de la región han pasado por nuestros claustros. Nuestras universidades, casi tan antiguas como el choque cultural que significó la llegada europea a Abya Yala, o América, como impuso la ocupación, lejos de cultivar la razón para mitigar los daños de la opresión y la expoliación colonial, evitar los enfrentamientos fratricidas que dieron origen a nuestras nuevas naciones, o ayudar a sanar las heridas de tantos siglos de sometimiento humano, fueron ante todo reproductoras de una concepción supremacista que continua hasta hoy creyendo que lo europeo es lo único esencial a nuestra constitución cultural.

Hoy, cuando el conocimiento es el bien máspreciado que tiene la humanidad, de-bemos tener en claro que no hay un futuro próspero posible para nuestros pueblos si no somos capaces de poner en crisis la lógica misma de nuestra concepción importada y agotada de desarrollo, si no entendemos que no podremos tener sociedades pacíficas y justas si no pensamos que debemos ayudar a formar ciudadanas y ciudadanos libres, críticos y solidarios, y si no asumimos que somos un crisol de muchas culturas, todas igualmente importantes y valiosas. Quienes estamos de una u otra forma involucrados en la vida de nuestras universidades, debemos asumir la responsabilidad de reconstruir también desde el conocimiento

los cimientos culturales de este continente que solo ha encontrado fracaso y dolor en este eurocentrismo ingenuo, que nada más que un autoengaño que niega el valor de nuestra diversidad y pisotea toda forma de saber o creación que no se ajuste a los patrones globalizados. Y esto no lo han sufrido solo los pueblos indígenas y afrodescendiente, principales víctimas de nuestra propia ignominia, sino todos y todas las habitantes de este continente discriminador y patriarcal. Es en este escenario de urgencia que la Responsabilidad Social Universitaria se torna ya no una posibilidad, sino una obligación impostergable, para hacer de nuestra educación superior, nuestra ciencia y nuestra tecnología, esa herramienta indispensable para atender a los reclamos de nuestras sociedades.

François Vallaeys y todo el magnífico equipo de URSULA, han sabido como pocos entender la necesidad de formalizar, estudiar, investigar e innovar sobre las prácticas propias de nuestro quehacer institucional, sus objetivos y funciones, sus impactos y sus logros, des-provistos de los prejuicios que nos hacen creer, para nuestra propia satisfacción, que por el hecho mismo de lidiar con un bien social y un derecho humano estamos exentos de rendir cuentas sobre nuestros impactos negativos y nuestras omisiones premeditadas. La responsabilidad universitaria no debe confundirse con la responsabilidad de los estados, o de las empresas, o de los movimientos sociales. Más bien requiere de una lógica propia, consensuada y asumida desde la solidaridad y el vínculo fructífero con quienes nos necesitan, para aprender así a mitigar los impactos perniciosos de nuestro quehacer y potenciar nuestras capacidades de hacer bien. Tampoco es una parte de la extensión universitaria o la vinculación tecnológica y social, sino un enfoque holístico que debe estructurarse transversalmente a nuestras funciones y objetivos y asentarse sobre la finalidad de nuestra misión social. Solo una reconstrucción profunda y generosamente meditada del conjunto del sistema de producción y transmisión del conocimiento regional logrará generar las soluciones posibles y sostenibles para una salida rápida de esta crisis de más de cinco siglos hacia un futuro de buen vivir, basado en el respeto y reconocimiento mutuo, en un uso responsable y sostenible de nuestro medio ambiente en beneficio no solo de todos los humanos, sino de la vida en todas sus formas, y en una integración regional que nos permita armonizar nuestro papel en este mundo violento y despiadado de competencias y guerras de mercados.

En definitiva, este libro promovido por URSULA y coordinado por François Vallaëys, es una invitación a dejar de lado viejos prejuicios auto-complacientes para animarnos a cuestionar, escuchando a nuestras sociedades, aquellas convicciones más profundas sobre el rol que nos cabe a las universitarias y universitarios en el futuro de nuestros pueblos. Podemos seguir inmovibles, jugando el papel de observadores preferenciales de este laboratorio territorial en que se ha convertido nuestra Región, conviviendo cotidianamente con nuestras propias miserias, sintiéndonos integrantes de una elite global predestinada a satisfacer sus necesidades vocacionales, o podemos despojarnos de una vez por todas de la vieja herencia de rencor y desprecio por una parte importantísima de nosotros y nosotras, y hacer así de nuestras Casas el espacio regional de debate sobre el futuro que queremos para nuestros descendientes.

Córdoba, Argentina, 20 de octubre de 2020.

Francisco Tamarit

Coordinador General

CRES 2018

Imagen de la portada:

Andrés Labaké

L.T. de N.M., 2003

Acrílico sobre tela 120x120 cm

Colección CAF

La Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) ha sido creada a fines de 2016 con el impulso de la Dirección de Innovación Social de la CAF. Se constituye como asociación sin fines de lucro que cuenta con cientos de Instituciones de Educación Superior (IES) adheridas, además de otras organizaciones y personas, en toda América Latina y más allá.

Es un espacio de confluencia y discusión entre los diferentes actores del desarrollo (sociedad civil, gobiernos, organismos internacionales, científicos, empresas, académicos, etc.), en pos de un cambio profundo en torno al rol social y ambiental de las IES, con propuestas innovadoras para implementar un nuevo modelo de gestión socialmente responsable de la educación superior. Trabajando en forma ágil con una pequeña estructura, URSULA funciona como un *Think-Do-Tank* agitador y creador de novedades para repensar la misión social de la educación superior en América Latina más allá de la tradicional Extensión solidaria. Ha construido un modelo de gestión y autoevaluación basado en 12 metas socialmente responsables, publicado en un Manual de Responsabilidad Social Universitaria: el Modelo URSULA, que integra transversalmente a todos los procesos de gestión, formación, investigación y participación social, y que ha sido aplicado en 2018 y 2019 por 80 universidades latinoamericanas.

CAF-banco de desarrollo de América Latina, se crea en 1970 y está conformado por 19 países -17 de América Latina y el Caribe, España y Portugal - y 14 bancos privados de la región. Promueve un modelo de desarrollo sostenible, mediante operaciones de crédito, recursos no reembolsables y apoyo en la estructuración técnica y financiera de proyectos de los sectores público y privado de América Latina. La Dirección de Innovación Social se comporta como un laboratorio que contribuye con el impulso a nuevas tendencias de cambio y a la construcción de ecosistemas de innovación social en la región al tiempo de identificar, ensayar ideas y modelos en el territorio con el potencial de convertirse en soluciones útiles a problemas sociales de la región, en especial de colectivos vulnerables. En este sentido genera y captura, a través de la experimentación directa, conocimiento práctico, aprende nuevas "formas de hacer las cosas".