

La comunidad universitaria expandida. Cien años desde la reforma de Córdoba.

RESUMEN

El artículo centra su atención en las dinámicas que caracterizan a la Educación Superior en América Latina, un siglo después de los cambios surgidos a raíz de la Reforma de Córdoba, que dieron lugar a la consolidación de la llamada tercera misión también conocida ahora como responsabilidad social. En primer término, mediante una revisión de bibliografía se presentan unos apuntes acerca de la relación de las universidades con la sociedad, planteando una serie de argumentos orientados a la adaptación a un escenario en el cual la Educación Superior se debate entre su instrumentalización como negocio y la llamada de la UNESCO a ser considerada un bien común. En segundo término, se presentan las bases de lo que denominamos Comunidad Universitaria Expandida, caracterizada por considerar al estudiante como un aliado, no como un cliente o beneficiario, e integrar a la sociedad en las misiones de formación e investigación. En conclusión, 100 años después de la Reforma de Córdoba en el contexto de la IV Revolución Industrial, se discute el cómo adaptar las misiones de la universidad a un escenario en el cual el acceso al conocimiento ha salido de los márgenes de la universidad, y ante un mundo globalizado se da la necesidad de redefinir desde las universidades su pertinencia y sentido social en el territorio.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Bien Común, América Latina, Comunidad Universitaria Expandida, Reforma de Córdoba.

ABSTRACT

The article focuses on the dynamics that characterize Higher Education in Latin America, a century af-

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan José Martí Noguera

Título académico: Ph.D
Psicología

Pertenencia institucional:
Observatorio Regional de
Responsabilidad Social para
América Latina y el Caribe
(ORSALC)

Cargo: Consultor académico

CONTACTO:

juanjomn@protonmail.ch

Humberto Grimaldo Durán

Título académico: Ph.D Filosofía

Pertenencia institucional:
Observatorio Regional de
Responsabilidad Social para
América Latina y el Caribe
(ORSALC). IESALC – UNESCO

Cargo: Coordinador General
del Observatorio Regional de
Responsabilidad Social para
América Latina y el Caribe
(ORSALC)

CONTACTO:

hgrimaldo@unesco.org.ve

Recibido: 10/11/2017

Aceptado: 2/12/2017

ter the changes that arose as a result of the Cordoba Reform, which led to the consolidation of the so-called third mission, now also known as social responsibility. In the first place, through a review of the bibliography, some concepts are presented about the relationship between universities and society, proposing a series of arguments aimed at adapting to a scenario in which Higher Education is torn between its instrumentalization as a commodity and UNESCO's call to be considered as a common good. Secondly, the bases of what we call the Expanded University Community are presented, characterized by considering the student as a partner, not as a client or beneficiary, and integrating society in training and research missions. We conclude that 100 years after the Cordoba Reform, in the context of the Fourth Industrial Revolution, the discussion is about how to adapt the missions of the university to a scenario in which access to knowledge has left the margins of the university, and in a globalized world there is a need to redefine the territorial relevance and social meaning of the universities.

Keywords: Social Responsibility, Common Good, Latin America, Expanded University Community, Cordoba Reform.



INTRODUCCIÓN

Desde que en el año 1918 se desencadenaron los procesos conocidos como la Reforma universitaria de Córdoba, transcurrido un siglo continúa siendo considerado un hecho fundamental para comprender el rol de las universidades en Latinoamérica (Acevedo, 2010; Tünnennann Bernheim, 1998). El presente artículo pretende contribuir en este 2018, año de celebración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, a la reflexión ante el informe de la UNESCO (2015) que alienta a repensar como un bien común la Educación Superior, dado que se halla inmersa en un proceso de disgregación entre las instituciones y sus regiones, de forma que son segregadas sus misiones de formación e investigación en productos para beneficio de un sistema industrial global (Altbach, 2016; Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016). Este centenario concurre a su vez en un momento histórico que alberga los inicios de una IV Revolución Industrial (Schwab, 2015), con sus condicionantes culturales, sociales y económicos; destacándose la Responsabilidad Social de una Educación Superior que debe lidiar con un modelo de sociedad basado en una economía de mercado global, y el deber con su dimensión territorial regional.

Contextualizando algunas de las principales diferencias acontecidas entre 1918 y el 2018, en su momento la Reforma universitaria de Córdoba sentó un precedente por el cual, en un continente con pocas universidades tanto públicas como privadas, su principal grupo de interés, estudiantes de familias no pertenecientes a las clases dominantes, exigieron ser partícipes en la gobernanza de aquellas universidades controladas por los estamentos tradicionales de poder desde la época del dominio colonial. En una región como la latinoamericana, con fuertes desigualdades sociales afianzadas por un modelo económico mayormente basado en la explotación de recursos naturales y con unas democracias frágiles, las universidades se erigieron como instituciones sólidas ante los vaivenes políticos y económicos del siglo XX (Ginés-Mora, Serra y Vieira, 2017). Sin duda, las IES han representado uno de los puntales del afianzamiento del desarrollo de sus territorios, y decisivas para el progreso social en sus misiones de investigación, formación y acreditación de conocimientos que permiten el acceso a determinados ámbitos de poder socioeconómico. La Educación Superior es considerada, para una emergente clase media, un tesoro tal como refería el conocido como informe Delors (Delors et al., 1996), así como una de las principales vías de movilidad social. Actualmente, a diferencia del pano-

rama del año 1918, la dificultad de los gobiernos en Latinoamérica para proveer un sistema de acceso masivo a la Educación Superior dio paso en las últimas décadas del siglo XX a un auge del sector privado, que en algunos países supera ampliamente la cobertura del sistema público (Brunner y Miranda, 2016). Alcanzado el año 2018, el aumento de las Instituciones de Educación Superior (IES) han permitido brindar una importante cobertura en formación, y las universidades mantienen su relevancia social como generadoras de conocimiento.

No obstante, nuevos tiempos implican nuevos retos. En la actualidad la agenda global de Educación Superior está marcada por actores no académicos que interfieren en las agendas políticas de política pública, promoviendo un modelo competitivo dominado por rankings y un discurso crítico hacia la inferencia del sector público nacional en la regulación de la Educación Superior (Enders, 2015; Hazelkorn, 2016; Jules, 2017). A su vez, el aumento de IES ve condicionada su estabilidad a un modelo de financiación que oscila entre la dependencia de la matrícula y el acceso a fondos públicos (Brunner y Pedraja, 2017). Ante esta situación, para salvaguardar los principios de una Educación Superior al servicio de la humanidad, la UNESCO (2015) propone considerarla un bien común, mediando en el debate acerca de ser considerada un bien público, administrado por el estado, o un bien privado con connotaciones mercantiles. Implica conceptualizar la preservación de la Educación Superior mediante un nuevo contrato social que conlleve en sus mecanismos de gobernanza la participación de otros agentes caracterizados como grupos de interés, permitiendo un equilibrio que atienda al impacto local en armonía con el desarrollo de metas globales como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Daviet, 2016; Grau et al., 2017; McCowan, 2016; UNESCO, 2015).

En el plano regional latinoamericano, el espíritu de la Reforma universitaria de Córdoba impulsó a las universidades el asumir como propias las labores de extensión y relación con la sociedad, la conocida como tercera misión que se fundamenta en aportar desde el conocimiento que se genera puertas adentro hacia la comunidad. Y si bien referir a las IES en América Latina es hablar de un universo de formas organizacionales y sistemas, puede señalarse que, en mayor o menor medida, bien por voluntad expresada en sus misiones o por sistemas de acreditación, han tratado de mantener la realización de actividades que repercuten a grupos de interés ubicados en el territorio en las cuales están localizadas, prestando servicios más allá de la formación e investigación formal (Ginés-Mora, Serra y Vieira, 2017). A nivel legislativo, este hecho se ve reflejado en las políticas de Educación Superior de Brasil, Perú (Martí Noguera, Calderón y Fernández Godenzi, 2018), Ecuador (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2015) y en fechas recientes en Colombia (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017); coincidiendo con la propuesta por la UNESCO (2015) los cambios en sus leyes establecen espacios para la participación de sus grupos de interés en procesos de gobernanza de sus IES, fortaleciendo el desarrollo de la tercera misión.

Las nuevas legislaciones empoderan a diferentes actores sobre los cuales, por proximidad territorial, las IES deberían tener incidencia y condiciona la acreditación institucional a una verificación de acciones de carácter cuantitativo como cualitativo que deben ser validadas por los grupos de interés. Estas reformas, cuya finalidad pretende asegurar una mayor interrelación entre IES, Educación Superior y Sociedad se vinculan a procesos de calidad y pertinencia comportando medidas que responden a la importancia de implicar de forma integral a la sociedad en el devenir de las IES y reforzando el rol de la tercera misión vinculándola al Bien Común (Argandoña, 1998; Beerkens y Udam, 2017).

El origen de estos cambios políticos, como destaca el informe de la UNESCO (2015), viene a tratar de controlar uno de los principales efectos adversos de tratar la educación como un servicio o una mercancía, descuidando su valor como herramienta de transformación social y priorizar su marcado carácter al servicio de la economía. Hoy en día, la tercera misión requiere de las IES un rol diferente a brindar servicios socioculturales o realizar acciones puntuales. La prevalencia de estándares de calidad globales ha condicionado las políticas de Ciencia y Tecnología latinoamericanas a criterios que sumen a las IES en lo que Enders (2015) denomina una “carrera armamentística” de rankings, unido a una deriva guiadas por un enfoque mercantilista de las misiones de investigación y formación. En lugar de un marco de colaboración para el desarrollo humano, las IES se han visto abocadas a competir por financiación en forma de fondos estatales o matrícula de estudiantes, con el foco puesto en servir a la empleabilidad más allá de trascender en el Bien Común (Brunner y Miranda 2017). En este aspecto, el aumento de personas egresadas en Educación Superior en Latinoamérica, habiendo supuesto posibilidades de éxito individual, en general no ha implicado un desarrollo colectivo (García Herrera, 2015), y a su vez la orientación a la empleabilidad empieza a provocar una sobre o infra cualificación al no coincidir con los ámbitos de demanda laboral, conllevando una migración de capital humano en búsqueda de trabajo ante la falta de saber el impacto en el territorio (Lozano Ascencio y Gandini, 2010; Yamada, 2015).

Coinciden estas tensiones, entre la prevalencia del Bien Común y las tensiones de mercado, a la circunstancia por la cual si en el año 1918 las universidades eran las poseedoras de conocimientos que no estaban al alcance de la población en general, en el año 2018 el acceso a aprender y acreditar el conocimiento resulta cada vez más accesible por otros medios deslocalizados y estandarizados generados para suplir un recurso de conocimiento que demanda una economía global. La masificación en el acceso a internet y la distribución de tecnología está condicionando el modo en que se relacionan y aprenden las nuevas generaciones y tiene un efecto en cómo las instituciones pueden relacionarse con sus grupos de interés (Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall, 2016; Roberto, Fidalgo y Buckingham, 2015). Esta situación, propia de las dinámicas emergentes de la IV Revolución Industrial (Schwab, 2015), supone para las IES un reto que condicionará la supervivencia de aquellas instituciones que se han limitado en cumplir lo mínimo legal para posicionar su oferta educativa. Desde un enfoque crítico – constructivo, el concepto de tercera misión, sin haber alcanzado una plena integración en las IES latinoamericanas, ha quedado desfasado ante cambios con origen en las dinámicas internacionales. La ausencia de una clara estrategia de relacionamiento con los grupos de interés más allá de una visión instrumental, puede conducir que a diferencia del 1918 en que estudiantes bregaron por ser parte de los órganos de gestión de las Universidades, en el modelo social vigente con auge de la interacción y las economías colaborativas mediadas por tecnologías, la sociedad en lugar de esforzarse por recuperar espacios en las IES opte por prescindir de un modelo de formación limitado a la empleabilidad y que sientan ajeno ante este apremio por responder ante indicadores internacionales. La creciente oferta alternativa para acceder a conocimiento y formarse, podría restar valor a una institución que no abra de por sí espacios a la sociedad en que se denote su función social.

En síntesis, en esta introducción se considera de alto valor los beneficios que las IES han aportado a Latinoamérica, si bien se señala que el modelo socioeconómico vigente y los veloces cambios que las tecnologías imprimen en la sociedad puede provocar lo descrito por Saramago (1995) en su obra *Ensayo sobre la ceguera*: “creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven” (Saramago, 1995, p. 438); en alusión a que las IES parecen presuponer que su supervivencia individual estaría asegurada, por encima

del Bien Común, si siguen criterios de mercado. Adoptar una perspectiva más amplia, puede pronosticar un colapso del sistema de Educación Superior si se continúa situando el esfuerzo en investigar orientado a publicar para progresar individualmente en la carrera de rankings, formar para la supuesta ocupación laboral, o incrementar por encima del gasto en investigación el de mercadeo para atraer a mayor número de estudiantes / clientes ante una creciente oferta virtual transnacional.

La sociedad actual, inmersa en cambios de profundo calado que atañen a la inmediatez y necesidad de investigación y formación, está reinterpretaando su interés en la formación al margen del tradicional esquema de IES. Nuevos actores formados en IES ofrecen una oferta virtual formativa que entrega certificaciones que solicita el mercado, la investigación se traslada al sector privado; no obstante, las IES continúan siendo las instituciones de referencias para la sociedad, siendo un momento de replantearse su contribución al bien común con una nueva reforma en cuanto a su diálogo con la sociedad.



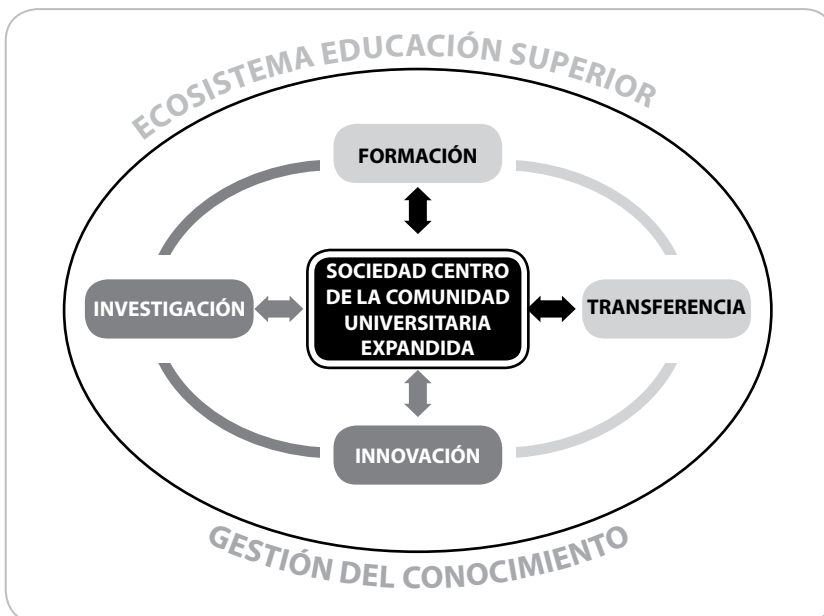
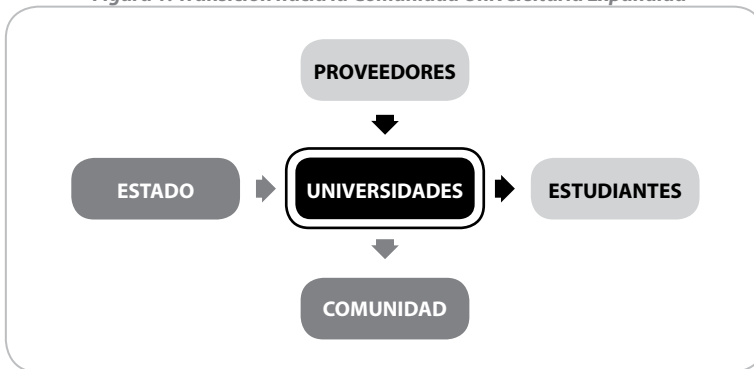
LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA EXPANDIDA

La propuesta de una revisión en torno a cómo se estructura la Educación Superior en Latinoamérica, enlaza con la importancia de reconsiderar su trascendencia social más allá del concepto preestablecido de que las IES son importantes para el desarrollo regional. Es preciso atender a un nuevo escenario en el cual no solamente hay un núcleo de generación de conocimiento y formación, sino que está atomizado y sometido a un progresivo control por presiones de mercado (Jules, 2017). La identificación de las Universidades como una parte elemental del proceso de construcción de la sociedad, exige ocupar un rol prominente en el desarrollo social, económico y cultural lejos de su instrumentalización como medio como profesión académica, o negocio en función de la demanda y herramienta para obtener titulaciones. Considerando que el conocimiento y su acreditación son accesibles cada vez más a través de la red, y que son empresas quienes más están invirtiendo en investigación, no conforman actualmente las tradicionales misiones el principal aporte de la Universidad a la sociedad, pero sí en cambio reluce la tercera misión desde la comprensión y gestión de impactos en base al territorio (Vallaey, 2014).

La conceptualización de la Comunidad Universitaria Expandida (CUE), reconsidera el rol de las Universidades en el contexto de la sociedad, regional – global, mediante un proceso integrador de las dinámicas y desarrollos de la referida IV Revolución Industrial. Esta se caracteriza no solamente por un uso intensivo de la red de internet, que facilita acceso a contenidos y comunicación entre personas, o la inmersión en el uso de herramientas tecnológicas que aumentan exponencialmente la generación de datos, para cuyo análisis, comprensión y contribución al Bien Común se requiere un nuevo tipo de sistema organizacional. La CUE supone una recuperación de la transversalidad de la Universidad (Figura 1), no como entidad complementaria a la sociedad o delimitada a sus misiones de formación e investigación, sino como el sistema nervioso central de un modelo de sociedad que iniciado el S. XXI se encuentra falta de un modelo de estado público que ha claudicado soberanía en el sector privado. La globalización de servicios, por la vía de expansión del acceso a internet, ha abierto una dimensión en la que se suceden desarrollos sociales, económicos y culturales sin un eje integrador, convirtiéndose si es instrumentalizado económicamente en un sistema depredador, orientado a favorecer el consumo y que apuntalado por el uso del conocimiento favorece a una parte de la sociedad, manteniendo una exclusión de la otra parte. En definición de los autores:

La Comunidad Universitaria Expandida no se limita a que las IES se proyecten hacia la sociedad en actividades, sino que se define porque se actúe en interacción con el territorio coordinando el análisis de información y realizando labores de inteligencia prospectiva para saber cómo aportar con los grupos de interés al desarrollo social. La Comunidad Universitaria Expandida recobra el espacio de organización de conocimiento y diálogo que representa el ágora en la cultura griega y la enlaza con el Sumak Kawsay o buen vivir de culturas latinoamericanas. En la CUE la universidad debe recobrar ese espacio de centralidad, permeándose sus misiones con la sociedad en función del Bien Común. A tal fin, en plena Revolución Digital, la universidad debe expandir su alcance aportando visibilidad y voz al sujeto, atender a las necesidades y oportunidades del territorio facilitando la convergencia de información y transmisión de conocimiento en dinámicas horizontales de investigación. La universidad inserta en el espacio comunitario se abre al sentimiento de pertenencia, al Bien Común, a la comuniversidad. Tiene en su base el procurar la participación social empoderando el desarrollo personal, responde a una sociedad que progresa si cuida el desarrollo de quienes la componen.

Figura 1. Transición hacia la Comunidad Universitaria Expandida



La CUE no es una universidad diferente, implica la fusión de las universidades con la sociedad entendiendo que el flujo de información se distribuye e interconecta de tal forma que, para aportar en su construcción y orientación, es indispensable acceder a los distintos operadores que generan conocimiento. A modo de ejemplo, sirva la figura 2 para visualizar las diferencias:

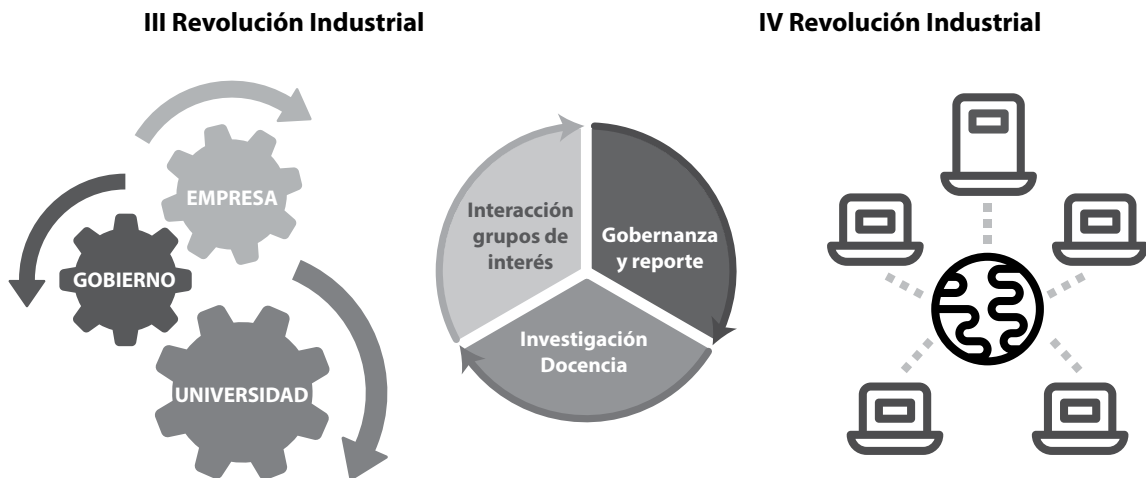


Figura 2. Transición del modelo universitario

De un modelo de triple hélice en el cual debían colaborar estamentos diferenciados dentro de una misma sociedad (estado, empresa y academia), se realiza una transición a un entorno en el cual, independientemente de la filiación, todos los actores formal o informalmente mantienen comunicación e intercambio de información generando datos. La Universidad, entendida como organización responsable de la gestión del sistema de Educación Superior, no es un agente más sino aquel en el cual se forman los demás, e investiga o forma investigadores, de forma que su labor repercute en un mayor número de grupos de interés, directa o indirectamente. La CUE, más que una transición de la universidad es adaptarla al entorno actual, y atiende a aspectos diferenciales con el modelo vigente. A nivel general, algunas características son las que se detallan a continuación.

Territorios de conocimiento y las IES como vertebradoras. El territorio genera información, tanto a través de las personas que conviven en él, como el mismo medio. En la CUE, las IES se reconvierten en organismos dinámicos que habilitan medios humanos, tecnológicos y metodológicos necesarios para recabar información y colaborar en su transformación en conocimiento. Esta transformación viene dinamizada por la accesibilidad a internet y la eclosión de las redes sociales que han favorecido la intercomunicación entre diferentes actores en espacios virtuales como Facebook, LinkedIn, Instagram... unido a políticas públicas que impulsan a gestionar toda relación con la administración pública mediante la red.

La CUE supone una necesidad evolutiva organizacional de las IES. Representa la integración plena en este espacio de interactividad que permite no solamente la comunicación bidireccional con los grupos de interés, sino que facilita establecer el diálogo y las interconexiones

colaborativas para gestionar información, en una sociedad que requiere orientar y reelaborar conocimiento, dado el ingente volumen de información producida. En el entorno vigente, en el cual se disuelven los parámetros que actualmente clasifican perfiles profesionales, estamos en un nuevo sistema en el que se trabaja en redes dispersas y nodos que centralizan ingentes cantidades de datos que sistematizan y perfilan patrones.

Blockchain como aseguramiento de procesos. Los procesos administrativos de control, seguimiento y evaluación se adaptan hacia un plano digital e implican, en analogía con el blockchain, registros en línea de actividades desarrolladas en relación con otras y en un formato de trazabilidad continua, que aporta transparencia y orienta la acción al trabajo colaborativo.

La visión de ciudadanía pasiva, receptora o emisora acorde a protocolos establecidos hasta la fecha es caduca. Administrativamente, el aumento de conectividad de la población y uso de herramientas tecnológicas contribuya a que no solamente sean receptores o emisores de datos, sino que aportan información de forma proactiva, con mayor o menor nivel de consciencia. Si bien en Latinoamérica no puede hablarse de una plena sociedad inmersa en las TIC, es progresiva la implementación de fibra y conectividad en la región, por ello

La investigación y formación integradas con los grupos de interés. Investigar no puede, ni debe, orientarse bajo parámetros de competitividad, sino criterios de oportunidad y necesidad en función de la interacción entre medio y los grupos de interés para quienes las IES suponen una guía y nodo de análisis. Supone que el conocimiento actualmente considerado “no formal”, debe ser contemplado como parte de los procesos formales en el nuevo modelo de universidad. Tal como en cierta forma indica la UNESCO (2015), un conocimiento herencia de saberes, no por no estar publicado en una revista indexada deja de poder tener validez científica, si ampliando el espectro de la tradicional Investigación Acción Participativa, se enlaza con los procesos de validación

La adquisición y construcción colectiva de conocimiento, y su acreditación como parte del proceso de los continuos aprendizajes, en los cuales la formación de una ciudadanía que debe comprender cómo afecta y favorece ese cambio tecnológico, requiere nuevos perfiles que habilite en gestionar conocimiento adaptable a cambios. Habida cuenta que actualmente en las universidades se dan formaciones cerradas, de carácter profesionalizante para la empleabilidad, habilitando para profesiones que acusan un creciente desempleo o que directamente no aplican para el panorama que encuentran los egresados a tenor de desarrollos tecnológicos, la educación para toda la vida exige formar en aprender, en investigar y en cuestionar colaborando. Las competencias humanas de empatizar, dialogar y cooperar adquieren mayor importancia que la acelerada carrera formando en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas tal como se da a nivel global supliendo a algo abstracto como el mercado.



REDEFINIR ROLES EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA EXPANDIDA

El planteamiento de unas nuevas dinámicas socioeconómicas como parte de la irrupción tecnológica y de la red, comprendidas dentro del marco de la IV Revolución Industrial, permite considerar un nuevo enfoque desde la Academia. La idoneidad de reconsiderar el rol de uno de los principales grupos de interés de las IES: la figura del estudiante – egresado. Este colecti-

vo, sin duda, constituye el principal grupo de interés puesto que se da una inversión en su preparación en Educación Superior, se aportan recursos tangibles e intangibles, frecuentemente con el objeto limitado de cualificarse, acreditando para tal finalidad unas competencias que permitan ostentar un título. En el contexto actual, la inversión en Educación Superior orientada a integrar al individuo a un modelo de sociedad que prioriza competir por un recurso escaso para gran parte de la población, la remuneración por un trabajo cada vez más inestable supone un derroche de recursos tanto por parte del estado al financiar el sistema público, como para el individuo que se endeuda para acceder a estudios (Dorn, 2017; Martí Noguera, Puerta Lopera y Rojas, 2017).

En el marco de la Educación Superior para el Bien Común, la reconsideración del estudiante – egresado como un aliado estratégico, exige un modelo de trabajo en red como el señalado por Downes (2015), en el cual resulta indispensable interactuar no solamente para adaptarse y contribuir al contexto actual, sino para evitar que el sistema de Educación Superior colapse al promover la competición, y no atender a una finalidad social. Las IES deben ser centros desde los cuales dotar de herramientas al estudiante para que no solamente reciba formación, sino que aporte su conocimiento en el proceso de intercambio. El estudiante como futuro egresado no solamente debe desenvolverse en la sociedad, en búsqueda o creación de trabajo, sino que debe poder contribuir activamente al desarrollo de ésta tanto en lo territorial como en su impacto global, siendo necesario que para ello se sienta parte de una estructura organizacional que cuente con sus saberes y experiencia acumulados. Marcar objetivos comunes, implica no esperar que se den sino posibilitar su realización conjunta.

A tal fin, situados en el contexto de progresiva implementación de lo digital en todo ámbito de actividad humana, dos escenarios se perfilan como de impacto en nuestras sociedades: los avances en inteligencia artificial pueden suplir al humano en multitud de actividades, o bien facilitar nuevos desarrollos si se trabaja en colaboración. En el primer escenario, la ingente cantidad de información (datos) subida a la red virtual, mediante interacciones en dispositivos, plataformas de enseñanza - aprendizaje y artículos, hace factible que un sistema informático supla progresivamente tanto a trabajadores cualificados, como también en las IES a docentes e investigadores.

En el segundo escenario, las IES requieren repensar su rol para transformar el modelo actual en el que redefinir sus misiones, anteponiendo la tercera misión como hecho diferencial, por cuanto supone contar con la sociedad y no prestar un servicio. Es en éste en el cual desde la CUE incluye repensar la relación con el estudiante a fin de integrarlo en dinámicas no solamente de ser formado, sino trabajar con estudiantes en función de analizar y diagnosticar problemas a fin de proponer alternativas o posibles soluciones que queden registradas en soportes digitales en la nube para ser compartidas hacia la sociedad. En este sentido, es crucial entender que si son las empresas tecnológicas transnacionales las que más interfieren en las vidas de la población a nivel global, por la misma regla de tres son las IES, donde se forman las personas, que deberían ser capaces de trabajar en conjunto haciendo uso de todos los sistemas creados producto de colaboración entre académicos, estudiantes, egresados y otros potenciales aliados en territorio o más allá. La CUE conlleva pensar que el conocimiento está en la sociedad, y la universidad en sus medios humanos y tecnológicos, es capaz de interactuar para elaborar desarrollos conjuntos.

A tenor de lo presentado, el papel del estudiante – egresado, comprendido en calidad de ciudadanía formada en IES, debería ser el principal activo y quienes más contribuyan con las IES a

afrontar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). A tal finalidad, las metodologías a tener presentes en Educación Superior representan un amplio espectro, que va desde el aprendizaje por problemas, hasta aquellas emergentes como el denominado pensamiento de diseño (Design Thinking) y la co-creación (Chemi y Krogh, 2017; Finsterwalder, 2018; Perelló - Marín, Ribes - Giner y Pantoja Díaz, 2018), que permiten colaborar de forma proactiva, con carácter interdisciplinar en definir una agenda de necesidades y oportunidades, en la cual la tecnología como herramienta contribuye al Bien Común, al ser producto de un proceso en el que se confrontan oportunidades, necesidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

CONSIDERACIONES

La Educación Superior debería trascender el ser considerada una mercancía que empodera al individuo, bien sea financiada por el estado o por quien pueda pagarla, porque ello aumenta la brecha de desigualdad (Unesco, 2015). Reconsiderar como un bien común la Educación Superior obliga a replantear la estructura y funcionamiento de las IES, dado que en su crecimiento de las últimas décadas se han mimetizado con el modelo socioeconómico vigente, y citando una frase atribuida a Albert Einstein *"We can not solve our problems with the same level of thinking that created them"* (No podemos resolver nuestros problemas con el mismo nivel de pensamiento que los han creado).

Los ODS no pueden entrar en un conflicto de intereses por el cual gobiernos y sociedad civil se involucran en su alcance, mientras las IES forman a profesionales que, mayormente, desde su rol en empresas atienden a sus intereses. Atenta al Bien Común, y no es cuestión de primar unas libertades en detrimento de otras, sino de reenfocar cómo es la relación que establecemos con los grupos de interés, priorizando aquella que puede unir para un mismo fin a IES con estudiantes / egresados. Siendo la educación la herramienta más poderosa de transformación social, la CUE propone rediseñar las relaciones entre IES y sociedad, fundamentándose en el aprovechamiento de tecnologías para operar nuevos contextos de colaboración y co-creación.

El desarrollo conceptual de la CUE puede acusar limitaciones, así como reticencias por plantear unos cambios que, si bien se dan ya en un sector empresarial que aprovecha las tecnologías para investigar y desarrollar productos y servicios, es ajeno a la estructura de la mayor parte de IES en América Latina. Reconoce que es necesario que estas instituciones tengan un rol central en la misión de coordinar los ODS, bien sean las Universidades u otras que se creen ex-proceso, acorde a una creciente dinámica de interacción entre agentes sociales por medios virtuales. La CUE, como concepto, deviene ante una profunda reflexión por cuanto la estructura de las IES, en general, queda rezagada para ser un actor clave en el desarrollo social, mientras las personas formadas en ellas son quienes lideran a algunas empresas hacia tener más poder que muchos países, y estimular su desarrollo personal en base a un perfil profesional competitivo.

Así como ocurrió en el 1918, cuando la sociedad exigió nuevos espacios, las nuevas tendencias que imprime una sociedad interconectada como la del 2018, implica a una nueva necesidad de permear a las IES de relaciones y espacios compartidos con la sociedad, para devolver a las Universidades su pertinencia regional y lograr su lugar aportando a los ODS con sentido global. La evolución de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina desde inicios del siglo XXI (Martí Noguera y Martí-Vilar, 2013), proporciona una base de experiencias que sustentan la propuesta conceptual de una Comunidad Universitaria Expandida. La próxima reforma puede consistir en transformar a las universidades para hacerlas accesibles al conjunto de la comuni-

dad, para lo cual debería repensar unos perfiles profesionales y procesos administrativos que ahora las limitan, al focalizarse en competir por rankings. Las Universidades tienen la posibilidad de orientar los desarrollos científico-tecnológicos en favor de dinamizar nuevas formas de conexión con una sociedad que evoluciona hacia unas dinámicas de red social, y requiere de una organización que canalice saberes y adónde nos dirigimos como humanidad si se quiere atender al Bien Común, ante ello debe abrirse a una sociedad que habita un territorio presencial pero avanza rápido en otro plano virtual. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2010). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio*, (36), 1-14.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives in higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Argandoña, A. (1998), The Stakeholder Theory and the Common Good, *Journal of Business Ethics*, 17, 1093-1102.
- Aponte Hernández, E. (2015), *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe*, Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- Avilés-Palacios, C.; Moyano-Santiago, M.A. y Santos-de-León, N.J. (2017). University Social Responsibility and the ISO 26000:2010 standard. Case study of the Universidad Politécnica de Madrid (Spain). *European and accounting and management review*, vol. 3, 2, 75-97.
- Benneworth, P. and Jongbloed, V. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59 (5), 567-588
- Beerkens, M. and M. Udam (2017) "Stakeholders in higher education quality assurance: Richness in diversity?" *Higher Education Policy*, 30(3): 341-359.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA.
- Brunner, J. J. y Pedraja, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica Ingeniería. *Revista chilena de ingeniería*, vol. 25 Nº 1, 2-4.
- Chemi, T. & Krogh, L. (Eds.) (2017). *Co-creation in Higher Education: Students and Educators preparing creatively and collaboratively to the challenges of the future*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior [CEAACES]. (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Dirección de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito (Ecuador).
- Consejo Nacional de Educación Superior (2017). *Acuerdo nº 02 de 2017 por medio del cual se establece la Política Pública para el mejoramiento en las instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Autor.
- Daviet, B. (2016). Revisiting the Principle of Education as a Public Good. *Education Research and Foresight Series*, No. 17. Paris: UNESCO.
- Delors, J. et al. (1996). *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://goo.gl/an1YzB>
- Dorn, C. (2017). *For the common good: a new history of higher education in America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Downes, S. (2015). Beyond institutions: personal learning in a networked world, *Distance Education in China*, 5, 5-17.

- Enders, J. (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4), 176, p. 83-109.
- Finsterwalder, J. (2018). A 360-degree view of actor engagement in service co-creation. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40, 276–278. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.08.005>
- Gaete Quezada, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-29.
- García Herrera, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 79-96. doi: <https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51275>
- Ginés-Mora, J.; Serra, M. A. & Vieira, M. J. (2017), Social Engagement in Latin American Universities, *Higher Education Policy*, 1- 22.
- Goddard, J.; Hazelkorn, E.; Kempton, L. & Vallance, P. (2016), Why the civic university? In J. Goddard, E. Hazelkorn, P. Kempton and P. Vallance (eds) (2016b). *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*, 3-15. Cheltenham: Edward Elgar.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (Eds.). (2017). Higher education in the world: Vol. 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local. Girona, España: Global University Network for Innovation.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). The geopolitics of research in teaching and learning in the university in Latin America. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 4-18,
- Hazelkorn, E. (2017). Is the Public Good Role of Higher Education Under Attack? *International Higher Education*, 91, 2-3.
- International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2003) *Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003*. Paris: UNESCO.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de: <https://goo.gl/gnTBvR>
- Jules, T. (2017). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution Gated, Regulated and Governed*. Reino Unido: Emerald.
- Lozano Ascencio, F. y Gandini, L. (2010). *Migrantes calificados de América Latina y el Caribe ¿Capacidades desaprovechadas?* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.
- Martí Noguera, J. J. y Martí-Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*. 25, pp. 145-162.
- Martí Noguera, J. J.; Calderón, A. I. y Fernández Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IX, núm. 24, pp. 107-124, 10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3363

- Martí Noguera, J. J., Puerta Lopera, I. C. y Rojas, P. (2017). A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (2), pp. 294-301. dx.doi.org/10.21501/22161201.2291
- McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework, *Higher Education*, 75, 505-523.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*. OECD Publishing, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance*, OECD Paris.
- Perelló - Marín, M. R., Ribes - Giner, G. & Pantoja Díaz, O. (2018), Enhancing Education for Sustainable Development in Environmental University Programmes: A Co-Creation Approach, *Sustainability* 2018, 10, 158, 1-17.
- Ribes-Giner, G. Perelló-Marín, M. R., Pantoja Díaz, O. (2017) Revisión sistemática de literatura de las variables clave del proceso de co-creación en las instituciones de educación superior. *TEC Empresarial*; Vol. 11, Núm. 3. 41-53.
- Roberto, M., Fidalgo, A. & Buckingham, D. (2015). What do we mean when we talk about digital divide and digital literacy? Perspectives of digital natives. *Observatorio*. 9(1), 043-054
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Santillana.
- Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond. *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://goo.gl/pbP3j5> [Accedido Abril 2017]
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*. vol. XLV (4), núm. 180, pp. 1- 22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Tünnennann Bernheim, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*. 9, 1, 103-127
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Autor.
- Universia (2014). Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas [III Encuentro Internacional de Rectores Universia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 14.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117.
- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. New York, Routledge.
- Yamada, G. A. (2015). The Boom in University Graduates and the Risk of Underemployment. *IZA World of Labor*, (165). DOI: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.165>