



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea
University of Deusto

Facultad de Educación y Deportes

TESIS DOCTORAL

Análisis de la incidencia social de la Educación Superior
a partir de las Redes Universitarias

José Jovanny Jiménez

Directora

Concepción Maiztegui Oñate



Bilbao, 2022

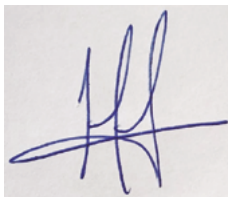
Página en blanco de manera intencionada.

Facultad de Educación y Deportes

TESIS DOCTORAL

**Análisis de la incidencia social de la Educación Superior
a partir de las Redes Universitarias**

Doctorando
José Jovanny Jiménez



Directora
Concepción Maiztegui Oñate



Bilbao, 2022

Página en blanco de manera intencionada.

AGRADECIMIENTOS

Gracias principalmente a Dios por la fortuna de estar vivo y terminar en armonía la formación doctoral.

Gracias a la Universidad Católica Andrés Bello que sigue siendo el alma de muchas de mis ideas.

Gracias a la Universidad de Deusto por el apoyo y los recursos puestos a mi disposición para la realización del doctorado a través de la Beca Cátedra UNESCO cofinanciada por el Banco Santander.

Gracias al Padre José Francisco Virtuoso SJ, rector de la Universidad Católica Andrés Bello, por su apoyo para iniciar este proyecto.

Gracias al Padre Arturo Sosa SJ, que al inicio de este camino me brindó un desayuno en el aeropuerto de Madrid y me alentó a sortear todas las dificultades que siempre aparecen sin ser invitadas.

Gracias al Padre Juan José Etxeberria Sagastume SJ, Vicerrector de Comunidad Universitaria y de Agenda 2030 de la Universidad de Deusto, que ha sido un apoyo incondicional en mi estancia en Bilbao.

Gracias a Concha, Concepción Maiztegui Oñate quien ha dirigido este trabajo con dedicación y entrega a pesar de las adversidades.

Gracias a José Luís Da Silva Pinto, profesor de la Universidad Católica Andrés Bello, por su colaboración, tiempo e ideas para mejorar este trabajo.

Gracias al profesor Horacio Biord Castillo, a la profesora Jessica Borges y al Lic. Cesar Manuel Diaz, por tomarse el tiempo de leer el trabajo y comentarme sus impresiones sobre las ideas aquí presentadas.

Gracias a Jesús Olivo por el diseño de la portada del trabajo.

Gracias a mi madre, por todos los días preguntarme ¿Cómo va la tesis doctoral?

Página en blanco de manera intencionada.

DEDICATORIA

Detrás de toda dedicatoria hay historias. ¿Por qué no empezar con una?

Cuenta la leyenda que hace siglos vivió el shogún Ashikaga Yoshimasa en Japón. Un día cuando se disponía a cumplir el ritual del té, una abeja fue atraída por el delicioso aroma e inadvertidamente posó su ponzoña en la mano del shogún, haciéndolo arrojar el amado cuenco que contenía el té. El señor feudal, muy apegado al cuenco cerámico imprescindible para su mítica ceremonia del té, decidió mandarlo arreglar a China. Pero el resultado no le agradó al gobernante que decidió buscar entre los artesanos nipones una solución para reparar el cuenco sin ocultar su historia.

Los artesanos que atendieron al pedido del shogún repararon el cuenco con oro, dejándole a la vista las grietas y dándole un nuevo valor a la imperfección. Así surgió el Kintsugi. El Kintsugi es una técnica milenaria japonesa que utiliza el oro para reparar objetos cerámicos rotos, de manera que, en lugar de ocultar las grietas, estas se realzan en la creencia de que esas imperfecciones, que no dejan de ser parte de la historia de los objetos, les confieren mayor valor. En esta técnica al utilizar el oro ya se declara la intención de realzar el valor de las grietas como parte constitutiva de existencia del objeto.

Inspirado en esta historia, este trabajo está dedicado a las personas llenas de cicatrices, rotas, imperfectas, frágiles, vulnerables, que con resignación y luego con agradecimiento, reconstruyen sus grietas. El oro que utilizan es una mezcla de miedos, adversidades y bastante persistencia con una doble cantidad de esperanza. Son personas capaces de tomarse un café con la soledad y la muerte, recordando aquel poeta que decía, todo pasa y todo queda, porque lo nuestro es pasar, imaginando que la mejor manera de pasar por el mundo, es abrazar lo mejor de la humanidad.

Para ti Jovanny por ser el maravilloso hijo de
Elizabeth Coromoto Jiménez

Página en blanco de manera intencionada.

PREFACIO

Derecho al delirio

¿Qué tal si deliramos por un ratito?

¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?

El aire estará limpio de todo veneno que no provenga de los miedos humanos y de las humanas pasiones.

En las calles los automóviles serán aplastados por los perros.

La gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por el ordenador, ni será comprada por el supermercado, ni será tampoco mirada por el televisor.

El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia y será tratado como la plancha o el lavarropas.

Se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir no más, como canta el pájaro sin saber que canta y como juega el niño sin saber que juega.

En ningún país irán presos los muchachos que se nieguen a cumplir el servicio militar sino los que quieran cumplirlo.

Nadie vivirá para trabajar pero todos trabajaremos para vivir

Los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo, ni llamarán calidad de vida a la cantidad de cosas.

Los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas.

Los historiadores no creerán que a los países les encanta ser invadidos.

Los políticos no creerán que a los pobres les encanta comer promesas.

La solemnidad se dejará de creer que es una virtud, y nadie, nadie tomará en serio a nadie que no sea capaz de tomarse el pelo.

La muerte y el dinero perderán sus mágicos poderes y ni por defunción ni por fortuna se convertirá el canalla en virtuoso caballero.

La comida no será una mercancía ni la comunicación un negocio, porque la comida y la comunicación son derechos humanos.

Nadie morirá de hambre porque nadie morirá de indigestión.

Los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura porque no habrá niños de la calle.

Los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero porque no habrá niños ricos.

La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla y la policía no será la maldición de quienes no puedan comprarla.

La justicia y la libertad, hermanas siamesas, condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda.

En Argentina las locas de Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.

La Santa Madre Iglesia corregirá algunas erratas de las tablas de Moisés y el sexto mandamiento ordenará festejar el cuerpo.

La Iglesia también dictará otro mandamiento que se le había olvidado a Dios, "amarás a la Naturaleza de la que formas parte".

Serán reforestados los desiertos del mundo y los desiertos del alma.

Los desesperados serán esperados y los perdidos serán encontrados porque ellos se desesperaron de tanto esperar y ellos se perdieron por tanto buscar.

Seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de belleza y voluntad de justicia, hayan nacido cuando hayan nacido y hayan vivido donde hayan vivido, sin que importe ni un poquito las fronteras del mapa ni del tiempo.

Seremos imperfectos porque la perfección seguirá siendo el aburrido privilegio de los dioses.

Pero en este mundo, en este mundo chambón y jodido seremos capaces de vivir cada día como si fuera el primero y cada noche como si fuera la última.

Eduardo Galeano.

ACTIVIDADES EN EL MARCO DEL PROGRAMA

Asistencia a NECE Conference 2019 "Confronting Inequalities! The role of citizenship education", organizada por The Federal Agency for Civic Education de Alemania (Bundeszentrale for politische Bildung/bpb) en Glasgow, United Kingdom.

Elaboración de un artículo en inglés titulado: Why Rethinking the University, Key to Facilitating Sustainability: analysis from UN Documents. Presentado en la revista *Educational Philosophy and Theory*, presentado en el año 2020, el cual fue rechazado.

Participación en el Webinar "*Higher education and the hopes of the world: The next three years of CGHE research*". Realizado por el Centre for Global Higher Education de la Universidad de Oxford, realizado el 03 de diciembre de 2020.

Presentación de un manuscrito (rechazado) para el congreso de la Asociación de Universidades Europeas con el nombre de European learning & teaching forum embedding and facilitating sustainability, realizado en la Universidad de Deusto el 18-19 febrero 2021

Elaboración del artículo: *La investigación en las redes universitarias internacionales: una mirada desde el compromiso universidad – comunidad* (Jiménez et al. 2021) revisado por pares y presentado en el Congreso Internacional USAL - PALECH "CLIE 2021". Publicado en el libro *Transformación Universitaria, Retos y Oportunidades*, Ediciones Universidad de Salamanca.

Elaboración de artículo: *The european higher education discourses and the 2025 EU higher education projection area: a quality and commitment approach*, (Slimi & Jiménez, 2021) revisado por pares y presentado en el Congreso Internacional USAL - PALECH "CLIE 2021". Publicado en el libro *Transformación Universitaria, Retos y Oportunidades, Ediciones Universidad de Salamanca*.

Participación en el Webinar "Incidencia social y vinculación comunitaria en la educación superior de América Latina y Europa: compartiendo experiencias y marcos de autorreflexión institucional" realizado el 21 de septiembre de 2021, organizado por: Global University Network for innovation (GUNI), el Towards an European Framework for Community Engagement in Higher Education (TEFCE) y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Participación en el 6º Foro internacional de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA): *Educación que abraza y cierra brechas*, organizado con la Universidad Estatal a Distancia, UNED, Costa Rica el 17 de diciembre de 2021, como parte del parte diálogo que impulsa la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en Latinoamérica.

Elaboración de una revisión sistemática con el nombre: "Interacción de las Instituciones de Educación Superior con el entorno: orientaciones, finalidades y estrategias. Una revisión sistemática de la literatura 2017-2021, publicada en la revista *Emerging Trends in Education*, (Jiménez et al. 2022).

Página en blanco de manera intencionada.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO. EL CONTEXTO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR... 27	
1.1. Panorámica general de la misión de la universidad	29
1.2. Debates educativos actuales	33
1.2.1. La globalización y el rol del conocimiento.....	33
1.2.2. El concepto de educación como bien común	35
1.2.3. La relación centro-periferia y la hegemonía euroamericana	38
1.3. Alternativas teóricas para la educación superior.....	42
1.3.1. El enfoque de las capacidades y la educación para la ciudadanía mundial de Martha Nussbaum	43
1.3.1.1. El enfoque de las capacidades: origen y características.....	43
1.3.1.2. Educar para una ciudadanía mundial.....	48
1.3.2. Diálogo entre Nussbaum y la UNESCO	55
1.4. Respuestas prácticas de la educación superior	60
1.4.1. Redescubre la relación con entorno: revisión sistemática	62
1.4.2. Evalúa la interacción universidad-sociedad.....	73
1.4.3. Desarrollo de la Universidad Ecológica/“Glocal”.....	85
1.4.3.1. La internacionalización presente y futuro.	86
1.4.3.2. Las Redes universitarias expresión de la universidad Ecológica/Glocal.....	89
CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	95
2.1. Introducción a la estrategia metodológica	97
2.2. Datos: clasificación y tratamiento.....	101
2.2.1. Tipos de datos	101
2.2.1.1. Tratamiento de los datos.....	105
2.3. Gestión de la calidad	107
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN	111
3.1. Las redes universitarias y el rol social de la educación superior.....	113
3.1.1. La Red Universitaria Global para la Innovación (GUNi).....	113
3.1.2. Red de Universidades comprometidas Talloires	119
3.1.3. Red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN).....	126

3.1.4. La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUS-JAL)	131
3.1.5. Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA).....	137
3.1.6. Campus Compact.....	142
3.1.7. Red Campus Engage.....	148
3.2. Las semejanzas y diferencias de las redes universitarias.....	153
3.2.1. Las semejanzas entre las redes universitarias	153
3.2.2. Las diferencias entre las redes universitarias	159
3.3. La transformación social a partir de las redes universitarias.....	160
3.3.1. Dimensión Ético-política	161
3.3.2. Dimensión infraestructura del liderazgo institucional	168
3.3.3. Dimensión educativa y pedagógica	172
3.3.4. Dimensión investigación, innovación y sociedad	175
3.3.5. Dimensión participación social	178
3.4. La universidad co-regenerativa.....	181
3.4.1. La renovación institucional	183
3.4.2. La incidencia social de la educación superior.....	186
CAPÍTULO IV.....	203
4.1. Conclusiones	204
4.2. Limitaciones de la investigación	211
4.3. Pistas para investigaciones futuras.....	212
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
DOCUMENTACIÓN DE LAS REDES ANALIZADA Y MENCIONADA EN LA TESIS	230
ANEXOS.....	233

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Evolución histórica de la misión de las universidades</i>	32
Tabla 2. Principales capacidades propuesta por Martha Nussbaum	47
Tabla 3. <i>Competencias y capacidades en el marco de Agenda 2030 y la Justicia ambiental</i>	59
Tabla 4. <i>Primera fase de la revisión sistemática</i>	63
Tabla 5. <i>Categorías para la revisión sistemática</i>	64
Tabla 6. Relación entre finalidades, orientaciones y estrategias en la interacción de las IES con el entorno.....	70
Tabla 7. Significados de la interacción con el entorno en la literatura	74
Tabla 8. Identificación de la muestra para el estudio, redes universitarias seleccionadas	99
Tabla 9. Matriz sobre la incidencia social de la educación superior desde las óptica de las redes universitarias.....	101
Tabla 10. Matriz del corpus de documentos seleccionados según el tipo por redes.....	102
Tabla 11. Directivos de las redes participantes en la investigación	104
Tabla 12. Matriz del tipo de análisis de contenido utilizado por fuente.....	106
Tabla 13. Matriz de validación de juicio por expertos de las categorías y guión de entrevistas.....	109
Tabla 14. Matriz de resultados de dimensiones % de códigos en los documentos de la red Universitaria Global para la Innovación (GUNi)	118
Tabla 15. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red de Universidades comprometidas Talloires	125
Tabla 16. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red USRN	130
Tabla 17. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de AUSJAL.....	136
Tabla 18. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de URSULA.....	141
Tabla 19. Matriz de las dimensiones x % de códigos para la red Campus Compact.....	147
Tabla 20. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red Campus Engage	152
Tabla 21. Matriz de códigos x grupos de documentos para las diferencias de las redes universitarias..	160
Tabla 22. Matriz de argumentos declarados en los documentos oficiales de las redes universitarias	184
Tabla 23. Matriz sobre los significados de la incidencia social de la educación superior	187

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cambios en los modos de hacer conocimiento.....	34
Figura 2. Elementos centrales del bien común.....	36
Figura 3. Los tres tipos de capacidades en Nussbaum (2012)	45
Figura 4. Síntesis de la propuesta de Martha Nussbaum	54
Figura 5. Pilares de la educación del siglo XXI promovidos por la UNESCO	56
Figura 6. Flujograma de la información de las dos primeras fases de la revisión.....	65
Figura 7. Ubicación geográfica	66
Figura 8. Tipos de IES analizadas en los artículos.....	66
Figura 9. Metodología empleada por las IES	67
Figura 10. Orientaciones en la relación de las IES con el entorno	67
Figura 11. Estrategias de las IES para interactuar con el entorno.....	69
Figura 12. Interacción entre las etapas y herramientas de TEFCE	79
Figura 13. Las 12 metas del modelo de Responsabilidad Social Universitaria de URSULA.....	82
Figura 14. Respuestas de la universidad	93
Figura 15. Procesos de las metas estratégicas de la red Talloires.....	120
Figura 16. Valores promovidos por Campus Compact	142
Figura 17. Promedio global de similitudes en las redes universitarias según los códigos de los documentos.....	155
Figura 18. Propósitos de la educación superior promovido por las redes universitarias	162
Figura 19. Dimensión ético-política de la relación universidad-sociedad a partir de las redes universitarias.....	167
Figura 20. Elementos de la infraestructura del liderazgo institucional.....	168
Figura 21. Procesos de enseñanza-aprendizajes en las redes universitarias	172
Figura 22. Procesos de creación y socialización del conocimiento las redes universitarias.....	176
Figura 23. Elementos de la participación social de las redes universitarias.....	179
Figura 24. La transformación social a partir del ecosistema de las redes universitarias.....	181

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Libro de categorías para el análisis.....	233
Anexo B. Guión de entrevista	238
Anexo C. Consentimiento informado	239
Anexo D. Listado de artículos incluidos en la revisión sistemática.....	241

Página en blanco de manera intencionada.

INTRODUCCIÓN

¿Cuál puede ser la responsabilidad de la universidad como la principal institucional social ante los problemas contemporáneos? ¿Cuál es el principal impacto de la educación superior en la sociedad? ¿Cuál es la visión de sociedad que promueve la educación superior? ¿Cuáles son las responsabilidades ciudadanas que transmite la universidad? ¿Cuáles son los comportamientos ciudadanos de la universidad como organización? ¿Qué está haciendo la educación superior para que persista el carácter social y comunitario de la humanidad?

Estas interrogantes son el pretexto para reflexionar sobre el trasfondo ético-teleológico asociando los fines, las prácticas, y las intenciones de la educación superior. En pocas palabras, se trata de la relación entre el hacer y el deber ser a partir de la acción educativa de la universidad en la sociedad actual.

Existen muchas temáticas para iniciar esta reflexión. No obstante, este trabajo optó abordar este análisis a través de la incidencia social de la educación superior a partir de las misiones declaradas y actividades promovidas por las redes universitarias, en el marco de la relación universidad-sociedad. Por tanto, la valiosa contribución de este trabajo no es crear respuestas cerradas o específicas, sino la formulación de preguntas que permitan repensar y renovar la labor de la universidad y las instituciones de educación superior en una sociedad caracterizada por la incertidumbre.

Tres podrían ser las razones que justifican la reflexión sobre este tema. Primero, ahora más que nunca, la educación superior y la universidad como expresión histórica ya no resultan suficiente para atender y responder a todas las demandas de la sociedad y las personas. Con esta idea no se plantea un rechazo total a las estructuras actuales. A nuestro juicio, hace falta revisar la trascendencia de la universidad y las instituciones de educación superior para lograr su renovación. Las ideas anteriores encuentran respaldo en trabajos como los de Martha Nussbaum (2010) quien afirma: “las universidades del mundo tienen grandes méritos, pero también grandes problemas, pues distan mucho de preparar a sus alumnos para el ejercicio de la ciudadanía tan bien como podrían hacerlo, aunque algunas logran resultados muy aceptables”(p.177).

El segundo argumento, está asociado a los procesos actuales para repensar la universidad y la educación superior en el horizonte del bien común y la justicia social impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2021]. Por consiguiente, las evidencias estarían indicando que la gran finalidad de todos estos procesos es transformar la institución universitaria mientras se transforma la sociedad a través de la promoción de comportamientos éticos y morales que contribuyan a superar las prácticas que normalizan el individualismo, la desigualdad, la exclusión y dificultan el desarrollo de relaciones sociales más empáticas y solidarias, en un mundo interdependiente que busca la sostenibilidad. Y directamente relacionado con lo anterior, está la labor de las redes universitarias brindándole apoyo a las universidades para lograr este cometido.

Finalmente, el tercer argumento es que vivimos en un mundo de sentidos, construido de manera individual y colectiva, que se reconstruye y reinterpreta colectivamente.

Habitualmente, la relación universidad-sociedad se ha fundamentado en las funciones sustantivas de la institución universitaria: enseñanza (profesionalización), investigación (producción y transferencia del conocimiento) y extensión social (servicio social) (Polanio & Romillo, 2017) y en la contribución que reportan estas actividades al bienestar colectivo.

Entonces, se podría decir que el intercambio universidad-sociedad ha sido legitimado a través de un contrato o pacto social implícito, construido culturalmente desde y con la Universidad, a partir de las propias reglas, creencias y prácticas institucionales, pero validadas por el sistema político y social en el que la universidad está inserta (Gornitzka et al., 2007). Por ello, se espera que la universidad contribuya con la sociedad equilibrando la convivencia y las relaciones sociales, a través de la formación de ciudadanos, la creación de conocimiento útil, y ser lugares de crítica social que orientan la construcción del bienestar colectivo de las sociedades (Greenwood, 2007).

De esta manera, la universidad se convirtió en una “institución central de creación de sentido, que vincula a los individuos y los entornos locales con las realidades globales emergentes” (Frank & Meyer, 2020, p. 17). Por esta razón, las universidades son consideradas actores claves por organismos multilaterales, gobiernos y otras instituciones, como por ejemplo: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 1998-2015-2021]; Banco Mundial [BM, 2018-2020]; Unión Europea [UE, 2017]; Organización para la Economía Cooperación y Desarrollo [OCDE, 2020]; Pacto Educativo Global de la Iglesia católica promovido por el Papa Francisco el 14 de Mayo de 2020, [PEG, 2020].

En este contexto, los debates de los diferentes actores sociales, entre los que se encuentran: académicos, responsables políticos, gobiernos, líderes de instituciones, y miembros de la comunidad en diferentes partes del mundo, reflexionan sobre el vínculo universidad-sociedad con la finalidad de introducir posibles cambios que ayuden a superar las crisis actuales que evidencian anomalías en los paradigmas de esta relación.

Los argumentos sobre el tipo de vinculación desarrollada por la educación superior son tan diversos como la propia interpretación de la idea de universidad. Gasca-Pliego & Olvera-García (2011) plantean que la relación dialógica universidad-sociedad refiere al nivel de comunicación y de acción entre la universidad y la comunidad, en relación con los procesos intra y extrauniversitarios, cuya finalidad es promover el bien común, la equidad, y la calidad de vida de una sociedad históricamente determinada.

Sin embargo, para Brito-Gaona & Iglesias (2017) en la relación universidad-sociedad predomina la rentabilidad económica y lo argumentan desde tres interpretaciones. La primera interpretación es el “Triángulo de Sábato”, cuyas partes esenciales son: el gobierno, la infraestructura científica tecnológica y el sector productivo; determinado el peso y prioridad que tiene la sociedad, el Estado y la universidad, en el desarrollo económico local, nacional, o regional. La segunda interpretación es la “Triple Hélice”, donde las universidades o actores científicos, las empresas e

industrias y el gobierno, asumen que el conocimiento y la innovación surge de las interacciones mutuas entre esas partes. El gobierno y empresa se esfuerzan por lograr el éxito económico, y la universidad asume un rol de productora del conocimiento. La tercera interpretación es la “Tetra Hélice”, que amplía los modelos anteriores sumándole la sociedad. De esta forma, la sociedad ocupa el último lugar como “usuaria del conocimiento” (p. 30) del entorno de la universidad.

Las interpretaciones anteriores de la interacción de la universidad muestran que esta institución como toda organización genera impactos positivos o negativos. Estos se determinan examinando las funciones que cumple (o no), dicha institución (Vallaey, 2021). Por ello, se puede afirmar que en la literatura científica existen una gran cantidad de estudios sobre la relación universidad-sociedad desde esta perspectiva, es decir, análisis centrados en los impactos que producen las universidades como organizaciones dentro de la sociedad.

No obstante, Frank & Meyer (2020) afirman que es muy diferente hablar de la universidad como una organización que como institución cultural. Para los autores, una institución cultural se “eleva por encima de cualquier caso particular” todas y cada una de las diversificaciones son importantes, pero es el modelo el que le otorga a las instituciones universitarias su unidad fundamental, *el valor y el significado en el mundo cotidiano* el cual está directamente relacionado con la centralidad que ocupa la universidad en la sociedad que la lleva a tener injerencia en todos los ámbitos de la vida contemporánea (p.21).

Por lo tanto, el análisis de la relación universidad-sociedad es una reflexión de carácter bidireccional. Donde las instituciones de educación superior están llamadas a recalibrar sus prácticas para integrar las interdependencias que se crean y recrean en la sociedad actual con la finalidad de equilibrar los propósitos de la universidad. De modo que, la pregunta sugerida a las instituciones universitarias podría ser *¿Qué modelos y estrategias contribuyen a la transformación de la educación superior para responder más asertivamente a las demandas sociales?* Y por su parte, la sociedad está invitada a preguntarse *¿Cuál es la sociedad que imaginamos y qué tipo de personas requiere esa sociedad imaginada?* Ambas preguntas son reflexiones interdependientes y forman parte del imaginario social y cultural que se ha establecido en la sociedad a partir de la creación de la universidad.

En el fondo, ambas preguntas se inscriben en la búsqueda del equilibrio entre los propósitos reproductivos-económicos y los propósitos sociales-humanizadores de la educación superior (Ashwin, 2020). En otras palabras, se trata de reflexionar cómo las instituciones universitarias inciden en la sociedad a partir de los comportamientos que desarrollan y promueven.

Por este motivo, la educación superior se encuentra una situación paradójica que sitúa a las universidades entre la acomodación y el conflicto a partir de tres lógicas (Brint, 2020). En primer lugar, esta “la lógica del desarrollo intelectual o innovación”, proceso fundamental de las universidades, expresado en las disciplinas desarrolladas por las “actividades académicas y científicas” para responder a los problemas y crear conocimiento; en segundo lugar, está “la lógica del mercado”, referidas a las vinculaciones de la universidad con la industria en nuevas tecnologías, formando personal especializado y así poder contar con el financiamiento necesario de las

empresas y corporaciones; en tercer lugar, está “la lógica de la inclusión social”, la cual presenta a la universidad como la mejor opción para que los grupos desfavorecidos puedan acceder a la movilidad social (p.3).

La coexistencia de estas tres lógicas (innovación, mercado, inclusión social) se confirma en la revisión bibliográfica en donde se observan distintos enfoques para interpretar la relación universidad-sociedad. Algunos de los conceptos claves son: “Tercera misión, extensión universitaria, compromiso cívico, compromiso universidad-comunidad y Responsabilidad Social Universitaria” (Bokhari, 2017; Compagnucci & Spigarelli, 2020; Farnell, 2020a; Fundación Kellogg, 1999; Gaete, 2019; Hoyt, 2014; Ortiz-Reyes, et al., 2017; Vallaey & Álvarez, 2019). Por una parte, la tercera misión es considerada la suma de las múltiples actividades relacionadas con la generación, el uso, la aplicación y la explotación del conocimiento, las capacidades y los recursos de la universidad, fuera del entorno académico, o como el diálogo entre ciencia y sociedad en las últimas décadas (Compagnucci & Spigarelli 2020). Por otro lado, la extensión universitaria ha evolucionado con el paso del tiempo superando el carácter asistencialista y se ha propuesto ser un proceso más integral dentro de las funciones sustantivas de la universidad para transferir conocimientos y valores éticos al entorno contribuyendo a construir el concepto de responsabilidad social universitaria (Flores et al., 2020; Olarte-Mejías & Ríos-Osorio 2015; Vallaey & Álvarez, 2019).

Desde otro ángulo, Hoyt (2014) argumenta que el compromiso cívico de la universidad con la sociedad refiere a el servicio y la colaboración de hace más de cien años, cuando las universidades hicieron frente a los desafíos de la vida cívica, la pobreza, el analfabetismo, las enfermedades y los desastres naturales. De manera similar, Farnell (2020b) afirma que cuando una universidad coloca el compromiso con la comunidad como fundamento de la cultura institucional, estamos en presencia de una universidad comprometida, es decir del compromiso universidad-comunidad. Asimismo, existe una tendencia a nivel global a enmarcar la relación de la universidad con la sociedad desde la Responsabilidad Social Universitaria, integrando el tradicional servicio (voluntario, generoso y asistencialista), a una mayor participación de diferentes sectores sociales, bajo la noción de “partes interesadas”, con base a la teoría económica de los agentes implicados (Stakeholders en inglés), (Gaete, 2015; Hollister, 2017; Larrán & Andrades, 2015).

Estos diferentes enfoques de la interacción muestran que la universidad ya no elige unilateralmente el vínculo con la sociedad sino que, asume la responsabilidad frente a ella y con ella, en términos de corresponsabilidad mutua (Vallaey, 2021). Igualmente, se redescubre y enfatiza el lugar de la comunidad en la relación universidad-sociedad por medio de un mayor diálogo con el entorno junto a las funciones tradicionales de enseñanza e investigación (Appe et al., 2017).

Esta tendencia se refleja en las políticas educativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que dentro de sus iniciativas promueven como estrategia el compromiso universidad-comunidad como una forma de ampliar el vínculo entre la universidad con la sociedad y contribuir al logro de los objetivos económicos y sociales de la comunidad europea (Benneworht et al., 2018; Farnell, 2020b; UE, 2017).

Benneworth, (2016) afirma, que no existe una “talla única” para abordar las diferentes formas en que interactúa la universidad con la sociedad. No hay duda de que “la vinculación universidad-sociedad contribuye al desarrollo económico, es indiscutible”, pero “el impacto social de las universidades sigue siendo vago” (Carl & Menter, 2021, p. 967). En consecuencia, no se trata de que las universidades trabajen únicamente por una agenda social. De lo que sí se trata es de integrar la dimensión social en la educación superior, para ampliar la reflexión en cómo contribuir activamente en las formas de impulsar una mayor responsabilidad en la construcción del bien común y la justicia social en la sociedad.

En este contexto, transcurren los procesos de internacionalización de la educación superior impulsados por la globalización caracterizada por la rentabilidad económica, de la que se benefician: estudiantes, profesores, investigadores, instituciones universitarias y países, a partir de determinadas condiciones como : la utilización del inglés como el idioma universal para la investigación como para las actividades académicas a nivel internacional; las publicaciones en revistas o bases datos privadas, estableciendo que es conocimiento y cuál es el valor que posee ese conocimiento en la sociedad, determinando por ejemplo, quién puede o no, dirigir una investigación doctoral en un país europeo; la creación de asociaciones entre universidades e instituciones localizadas en diferentes regiones o países, para otorgar titulaciones y crear franquicias que armonicen las tradicionales labores universitarias con las regulaciones del mercado operante (Altabach, 2004; Altabach et al., 2009; Brunner, 2001; De Sousa Santos, 2017; De Wit et al., 2015; Marginson, & Xin Xun, 2021). La internacionalización de la educación superior interpretada de esta forma ha contribuido a resaltar el valor estratégico de la institución universitaria dentro de las tendencias actuales de mercantilización y privatización del conocimiento.

Con relación al aspecto de la internacionalización, la Conferencia Mundial de Educación Superior, sugirió la creación de redes como una táctica frente a las tendencias ya descritas en los sistemas de educación superior, respaldando una cooperación fundamentada en los principios de solidaridad, respeto mutuo y horizontalidad tal como lo señala en el punto 13 apartado b:

“Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deben regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior entre los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficios de países menos adelantados. [...]. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje” [UNESCO, 1998, p. 112].

A partir de la reacción de UNESCO (1998), las universidades comienzan a desarrollar esquemas de cooperación internacionales con una visión más solidaria con la finalidad de brindar respuestas alternativas que generen impactos positivos frente a la insostenibilidad actual (Del Valle & Perotta, 2018; Vallaeys, 2021). Con otras palabras, se trata de la necesidad de reinter-

pretar la relación universidad-sociedad para mejorar el bienestar de la sociedad con el apoyo de las redes universitarias quienes se convierten en interlocutores estratégicos para la cooperación dentro de los sistemas de educación superior (CRES, 2008). De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, las redes universitarias surgen con la finalidad de cubrir las necesidades que tienen las instituciones universitarias al impulsar los nuevos procesos de internacionalización sugeridos por la UNESCO. Así pues, es interesante analizar los “qué” y los “cómo” realizan esta labor las redes universitarias dentro de la relación universidad-sociedad.

La relación universidad-sociedad a partir de las redes universitarias es una relación no explorada, que aparece a su vez desdibujada por la marginalidad de los estudios centrados en el impacto social de la universidad en la sociedad. Centrar la mirada en las redes para analizar la relación universidad-sociedad no significa que el estudio se agote en la misma. Sin embargo, dada la multidimensionalidad y complejidad de la relación universidad-sociedad los estudios micro a partir de las redes permite analizar el papel desempeñado por estas organizaciones en la educación superior y derivar en caminos que resulten de interés para repensar las formas en que interactúa la universidad con la sociedad y al mismo tiempo, descubrir cómo conjugar las finalidades tradicionales de la educación superior con las demandas emergentes de la sociedad.

Es por ello, que este trabajo se propone estudiar la relación universidad-sociedad a través de la labor que realizan siete redes universitarias: Red de universidades comprometidas Talloires; Red Universitaria Global para la Innovación (GUNi); Red de Responsabilidad Social Universitaria de Asia (USRN); la red de Estados Unidos Campus Compac; la red de Irlanda Campus Engage; la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL); la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA). Estas redes emergen para regenerar las relaciones socioeducativas y fortalecer el rol de la educación superior en la sociedad.

Esta tesis toma como referencia el concepto de “redes regenerativas de impacto social” propuesto por (Plastrik et al., 2014) y a partir del mismo se reinterpreta y postula que la “*la incidencia social de la educación superior*” es: el conjunto de acciones promovidas por las organizaciones de la educación superior (redes universitarias) que unen esfuerzos para responder a las problemáticas sociales complejas (el cambio climático, la desigualdad social, la cohesión social, entre muchos otros) trabajando de manera concertada e indefinida en diferentes contextos, compartiendo conocimientos y herramientas prácticas, con la finalidad de generar resultados orientados al logro del bien común y la promoción de la justicia social. De esta forma, este trabajo integra el análisis de la relación universidad a través de los impactos (prácticas y resultados), juntamente con los elementos comparados (modelos e ideas) por las redes universitarias en diferentes contextos geográficos y culturales.

En el marco de los argumentos planteados anteriormente, la pregunta central de esta investigación alude a *¿Cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad impulsan la incidencia social de la educación superior?* Y de esta se desprenden las siguientes preguntas *¿Cuáles son finalidades de las redes universitarias analizadas? ¿Cómo se llevan a la práctica las finalidades propuestas por las redes universitarias? ¿Cuáles son los énfasis, semejanzas o diferencias (si las hay) entre*

las diferentes redes universitarias? ¿Cómo se comprende la incidencia social de la educación superior desde la percepción de los directivos de las redes universitarias? A partir de estas interrogantes, este trabajo contribuye con los debates que analizan el vínculo universidad-sociedad en el horizonte del bienestar colectivo. El estudio es novedoso en cuanto explora la labor de siete redes universitarias a través de las misiones declaradas y actividades promovidas en diferentes contextos geográficos y culturales.

De esta forma, este trabajo explora la acción educativa de la educación superior a partir de las formas de hacer y saber que proponen las redes universitarias de manera explícita o implícita. Como se ha mencionado al principio, se trata de reflexionar sobre la dimensión ética-teológica del quehacer universitario.

Para responder a estas preguntas se ha planteado el siguiente objetivo general: Contrastar cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad motivan la incidencia social de la educación superior.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar, describir y caracterizar las finalidades de las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en los documentos institucionales.
2. Analizar las dimensiones subyacentes de las finalidades perseguidas por las redes universitarias en las misiones declaradas y las actividades promovidas a partir de un marco de interpretación que configure el ideal de sociedad promovido y con el tipo de formación requerida para dicho ideal.
3. Comparar las semejanzas o diferencias (si las hay), entre las diferentes redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas, así como con las opiniones sobre la incidencia social de la educación superior manifestada por algunos directivos de las redes universitarias analizadas a través de entrevistas semiestructuradas.

Con respecto a la metodología, se eligió un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006) de carácter cualitativo con la finalidad de entender el fenómeno desde el discurso (Yin, 1984). En consecuencia, se trata de un estudio de caso múltiple de corte fenomenológico que ofrece la oportunidad de contrastar la información recopilada de diferentes redes (Latorre et al., 1996) a partir del análisis de contenido.

La fuente principal de los datos se ha obtenido de: 1) Documentos institucionales disponibles en las web de las redes universitarias, referente a los planes estratégicos, misión, visión, actividades promovidas y recursos para difundir investigaciones; 2) Boletines de noticias e informes académicos especializados de las propias redes universitarias para visibilizar la labor que realizan.

Las fuentes documentales se contrastaron y complementaron con 6 entrevistas semiestructuradas realizadas a los directivos y responsables de las diferentes redes universitarias analizadas.

La tesis doctoral está estructurada en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se presenta el marco teórico del trabajo; el segundo capítulo, describe las estrategias metodológicas para la investigación; el tercer capítulo, presenta el análisis de los datos y los resultados a partir de estrategias de métodos mixtos y las diferentes categorías de análisis establecidas para comprender la incidencia social de la educación superior a partir de la labor de las redes universitarias; el cuarto capítulo, recoge las conclusiones del estudio, las limitaciones del estudio, las líneas de investigación futura, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Nota. Eneas, Anquises y Ascanio Escultura de Gian Lorenzo Bernini (1618-1619) Galería Borghese, en Roma.

Página en blanco de manera intencionada.

1.1. Panorámica general de la misión de la universidad

Las universidades desde sus orígenes han estado vinculadas a las sociedades con el propósito de mejorarlas y ayudarlas a responder a los problemas que se le presentan. Desde sus inicios las instituciones universitarias se diseñaron como organizaciones sociales para prestar algún tipo de “servicio”. Inicialmente fue la enseñanza, luego la investigación, a través de la iglesia, los gobiernos, los individuos, el público, y en el futuro, tal vez, al mundo" (Scott, 2006). Para Benneworth et al., (2018) las instituciones universitarias respondieron a las demandas de la sociedad a través de la enseñanza mediante la transferencia de conocimientos existentes a los alumnos, y, por otro lado, con la investigación al crear nuevos conocimientos. Por lo tanto, este autor afirma que las universidades son instituciones ineludiblemente sociales. El rol social de la universidad es afirmado a través de sus dos misiones tradicionales, es decir por medio de la investigación que crea conocimientos para responder a los requerimientos sociales y con la enseñanza al formar los profesionales que pondrán en práctica esos saberes para resolver los problemas (Farnell et al., 2020a)

Scott (2006) sugiere desde la perspectiva histórica seis misiones de la universidad a lo largo del tiempo. En palabras del autor: “las dos misiones fundamentales de las universidades de todo el mundo, la enseñanza y la investigación, surgieron en circunstancias anteriores a los Estados-nación”; así pues, en la etapa del surgimiento del Estado-nación moderno, las universidades desarrollan tres misiones: “la nacionalización”, “la democratización”, y la misión de “servicio público”. Las tres contribuyeron a la sociedad, al “servir” al fortalecimiento de los Estados nacionales. Al llegar a la etapa de la globalización Scott (2006) afirma que la interdependencia entre los Estados nacionales hace surgir la misión de “la internacionalización”, y agrega, “probablemente la universidad tendrá que internacionalizar sus misiones de enseñanza, investigación, y el servicio público en la era de la información mundial” (pp. 6-8).

Desde las perspectiva de estos autores (Benneworth et al., 2018; Farnell, et al., 2020; Scott, 2006) “el servicio”, viene a ser la característica fundamental de la misión universitaria en la relación con la sociedad. Dentro de este servicio Scott (2006) señala la diferencia entre la misión de la universidad europea en relación con la universidad anglosajona.

En la medida que el modelo europeo se extendió a América Latina promovió inicialmente “el servicio al estado nación”, y “el humanismo”, agregando más tarde “la misión de la investigación”, y “la libertad académica”, conocido como el modelo de universidad humboldtiana. Entre tanto, el modelo de universidad anglosajón desarrollado en Gran Bretaña, Estados Unidos, y ampliamente extendido en Asia y a algunos lugares de África, toma como misión “el servicio” con dos propósitos. El primero, era alcanzar “la democratización”, estando al “servicio del individuo en el Estado-nación”. El segundo, “ponerse al servicio público”, estando al servicio del “público del Estado-nación”, (pp. 20-25). Las diferencias entre la comprensión del servicio en estos modelos son sutiles, pero no por ello menos importantes. Así pues, los dos modelos de universidad, -el europeo y el anglosajón-, que se han extendido a diferentes lugares del mundo, han desarrollado su misión en la sociedad, a través del servicio, desde sus propias percepciones y muchas veces coexistiendo ambos modelos en una misma institución universitaria.

La diversificación de la misión universitaria surgida a partir del modelo europeo y anglosajón permite analizar la relación de la universidad con la sociedad como: institución, ideas y prácticas.

El trabajo de Barnett (2011) es una excelente referencia porque integra estas tres perspectivas. El autor inicia su recorrido con “la universidad metafísica.” La universidad metafísica era una universidad para el más allá. Miró más allá de la inmediatez de esta vida mundana, por su ser, se asoció a una casta social estratificada y estaba disponible para una minoría selecta. Había un solo mundo de conocimiento, aunque pudiera estudiarse de diferentes formas. La universidad metafísica le da paso a “la universidad de investigación”, el foco de su ser reside en la investigación, este enfoque dio lugar a epítetos tan populares como "torre de marfil", "conocimiento por sí mismo" e "libertad académica". Esta universidad era en sí misma, sus académicos tenían la intención de publicar en las revistas independientemente del número de lectores de esas revistas. Se enorgullecen de su separación de la sociedad. Las identidades académicas eran producidas y sostenidas por la academia (p.440).

La universidad de investigación preparará el camino para “la universidad emprendedora.” La universidad emprendedora es una "universidad performativa” y cambiante. Entiende que tiene que actuar en el mundo para sobrevivir o al menos considera que es así. Posee un rol activo en el mundo y la institución tiene su ser en medio de la mercantilización de los servicios públicos. Por ello, trabaja en base a los impactos. Pero es una universidad comprometida; el capital social y cultural rivaliza, pero no reemplaza al capital económico. Al comercializar sus servicios y productos de conocimiento, surgen nuevas actividades de conocimiento y con él aparece un nuevo vocabulario, -actividades de la "tercera misión", consultoría, patentes y transferencia de conocimiento-.

Para el autor, la universidad de investigación se caracterizaba por el conocimiento del Modo 1 —formal, proposicional, disciplinario, universal— ahora la universidad emprendedora se caracteriza por el conocimiento del Modo 2 — in situ, efímero, multidisciplinario (e incluso transdisciplinario) y orientado a resolver problemas. Otro rasgo de la universidad emprendedora es su espíritu competitivo, algo muy afín al entorno del mercado donde se desenvuelve. Expone claramente su relativa dependencia del estado. Celebra la creación de las distintas tablas de clasificación nacionales e internacionales, porque es la nueva manera de obtener reconocimiento público y legitimidad. La dinámica de competencia por contratos, clientes, por la visibilidad y la confirmación externa, hace que desaparezca el colectivo de la comunidad académica (Barrett, 2011, pp. 442-445).

Las bifurcaciones de la universidad emprendedora contribuyen a que germine “la universidad líquida.” La universidad líquida es fluida (Bauman, 1998) y tiene muchas direcciones, lo que hace que carezca de dirección como tal. Es una institución fragmentada. En ella se superponen un conjunto de valores dominantes que la impulsan. Ciencia, investigación, transferencia de conocimiento, misión pública, impacto, generación de ingresos, ampliación de la participación: todos y cada uno de ellos se convierten en propósitos de esta universidad. Por consiguiente, la

universidad líquida descrita por Barnett, (2011) es un espacio en el que se sostiene el diálogo y hasta el desacuerdo en valores, reflejando la situación ideal del habla al fomentar y ejemplificar “el disenso” (p. 446).

Dado que la fluidez produce incertidumbre y vivimos en una sociedad de riesgo (Beck, 1997) en consecuencia, surge “la universidad terapéutica”, la cual promueve un carácter menos epistemológico y más ontológico; y hoy los libros y las conferencias están felizmente posicionados como contribuyentes a un “giro ontológico” centrados en el desarrollo de la persona humana. Esta preocupación se alinea con el amplio interés por alcanzar el “bienestar”. Esto se encuentra reflejado en diferentes políticas universitarias como: a) El impulso a la participación igualitaria y los derechos humanos (protocolos de no acoso, etc.) en el campus; b) Un currículo más centrado en la dimensión personal que incorpora los dilemas éticos. Barnett (2011) señala que esta idea y modelo de universidad corre el riesgo de traicionarse a sí misma, por lo tanto, surge “la universidad auténtica”. Esta institución universitaria busca ser fiel a sí misma a través de la reflexión y la autocrítica. Potencia su imagen de investigación. Reconquista la “indagación” como esa posibilidad de autenticidad, recuperando los orígenes y las tradiciones de la universidad que se actualizan a través de su presencia contemporánea en la sociedad (p.449).

En la tabla 1 se ilustra cómo la idea de universidad se ha ido transformando y obligando a la universidad a responder a las expectativas sociales, centrando la mirada en la responsabilidad de la universidad ante la sociedad. Mientras que “la universidad auténtica”, busca el sentido del verdadero ser de la universidad a través de la indagación como “cualidad interior”. El camino de la responsabilidad coloca la mirada en la esfera externa, y la institución universitaria debe contribuir a través del “servicio”, “el compromiso” y los “valores”. De esta forma, las universidades se encuentran ante la “aparente tensión entre autenticidad y responsabilidad” (Barnett, 2011, p. 452). En este contexto surge “la universidad ecológica”. Una institución que le da relevancia a “la conexión con el mundo como la interconexión”, de la universidad con su entorno, ampliando su inquietud por “comprender sus propias posibilidades en el mundo y hacia el mundo” (Barnett, 2011, p.453). En este sentido, el desarrollo de nuevas redes entre las instituciones universitarias y la sociedad en general, permitirán a “la universidad ecológica”, poner a disposición sus recursos y conocimientos para socializarlos y compartirlos con la sociedad.

En este contexto, los diferentes arquetipos conceptuales de la idea de universidad y su relación con la sociedad presentada anteriormente evocan la perspectiva histórica y filosófica de la institución universitaria reflejada en la Tabla 1. Los horizontes de la universidad no están predefinidos y sus opciones siempre están abiertas.

Tabla 1. Evolución histórica de la misión de las universidades

Etapa histórica	Propósito de la universidad	Modelo de universidad	Misión desarrollada	Ejemplo de universidad
Etapa pre-Estados nacionales	Producir administradores religiosos	Universidad Metafísica	Enseñanza	Bolonia (Italia del siglo XI).
	Educar administradores leales			París (Francia del siglo XII).
	Educar una élite administrativa para gestionar el comercio			Universidad Católica de Lovaina (siglo XV).
Etapa Estado-nación	Legitimar el Estado, apoyar la democracia	Universidad de investigación	Enseñanza e investigación	Universidad de Lund (siglo XVIII)
	Formación de una élite técnica			
	Formación de una élite para comunidades no tradicionales			
	Crear conocimiento económicamente útil	Universidad emprendedora	Enseñanza e investigación	Universidades del siglo XIX y XX
Etapa de Globalización	Formar a los ciudadanos con los conocimientos necesarios para funcionar en una democracia de masas	Universidad líquida	Enseñanza, investigación, transferencia de conocimientos e impacto social	Universidades del siglo XIX y XX
	Fomentar el crecimiento humano como ser social e individual	Universidad terapéutica	Internacionalización de: Enseñanza, investigación, transferencia de conocimientos e impacto social, misión pública y participación de la comunidad	Universidades del Reino Unido “Plate Glass de la era Robbins (años 60)
	Promover el bien común, la justicia social, la sostenibilidad y los comportamientos éticos en la sociedad	Universidad Ecológica/Glocal		Universidades del siglo XXI

Elaboración propia con base a: Barnett, 2011; Farnell ,2020; Scott, 2006.

1.2. Debates educativos actuales

El apartado anterior evidenció que la Universidad posee la capacidad para responder con fluidez a los ideales filosóficos, las políticas educativas, la cultura y las sociedades (Scott, 2006). No obstante, estos cambios no transcurren al mismo ritmo de las transformaciones sociales, donde los procesos se desarrollan a una velocidad que se acelera cada vez más. Por este motivo, la educación superior y las universidades poseen misiones tan heterogéneas para responder a los retos que los cambios sociales representan.

En cualquier caso, la acción educativa a nivel general y de la educación superior representan formas de hacer y de saber que exponen formas de ser y hacer de manera explícita o implícitamente, lo cual hace que surjan diversas reflexiones sobre el trasfondo de dichas acciones que repercuten la interacción universidad-sociedad.

Por esta razón, en este apartado se presentan algunos elementos relacionados con el discurso de la acción educativa. Es preciso aclarar que no se hace aquí una revisión teórica minuciosa de estos aspectos, ni se pretende abarcar la multidimensionalidad de la acción educativa. Los fragmentos presentados en el contexto social de la educación superior fueron elegidos de manera intencional para este trabajo. A nuestro parecer, la acción educativa está muy lejos de una simplificación lineal de la complejidad en la que transcurre. Sin embargo, los diferentes aspectos seleccionados son premisas que ayudan a comprender cómo las transformaciones de la sociedad están estrechamente vinculadas (perspectivas histórica, ideales y prácticas) con la evolución de la universidad en la sociedad.

Así, estos aspectos tienen que ver con las diferentes concepciones sobre los fines y los medios relacionados con la técnica, la hermenéutica y la acción crítica emancipatoria. La acción técnica o instrumental esta representada por el debate de la globalización y el rol del conocimiento; La hermenéutica refleja el debate de los bienes de la educación planteado por la UNESCO; mientras que para la acción crítica emancipatoria se refleja a través de la relación centro periferia y la hegemonía euroamericana.

Todas estas temáticas se encuentran ampliamente desarrolladas por académicos que reflexionan sobre la acción educativa en los diferentes niveles y modalidades y atañen a la misión de la universidad. En definitiva, se trata de indagar sobre la construcción del sentido o más concretamente, *¿Qué es lo fundamental en la relación de la universidad con la sociedad?*

1.2.1. La globalización y el rol del conocimiento

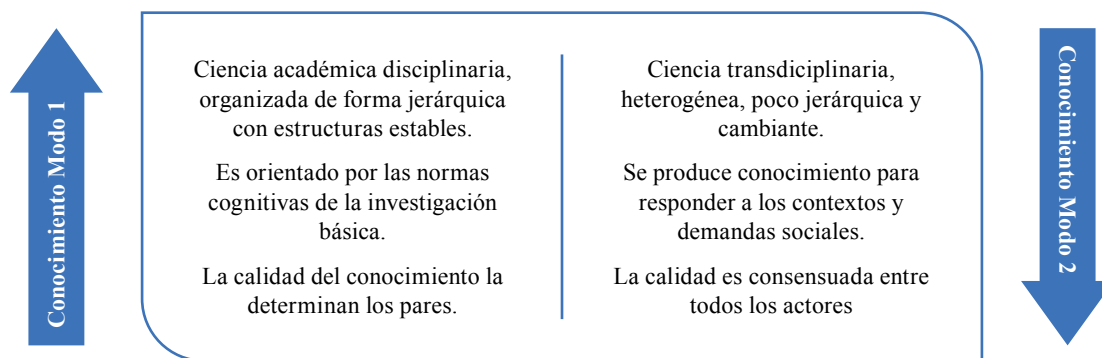
La globalización se caracteriza por la flexibilización y desconstrucción de los significados y procesos tradicionales de la sociedad (Bauman, 1998). El conocimiento es desplazado de su tradicional labor de creación de bienes a la producción de ideas, lo que implica la capacidad para sintetizar grandes cantidades de información para crear valor estratégico (Terán, 2018). De manera similar, Altbach et al., (2009) afirmaron que el persistente crecimiento y desarrollo de los servicios, la información, la comunicación y la tecnología, ha inducido cambios en el rol del conocimiento por los procesos de la globalización.

La economía del conocimiento es la que determina el significado y el rol del conocimiento en la educación del siglo XXI a nivel general y más específicamente en la universidad, donde la explotación de patentes de investigación para generar rentabilidad económica y la producción de la fuerza laboral que exigen las nuevas condiciones del mercado, favorecieron al auge de la mentalidad empresarial en las universidades (Brunner, 2001).

De ahí que el significado del conocimiento ha sufrido cambios por el fenómeno de la globalización. Esta transformación implica un cambio en el “saber” y el “hacer” del conocimiento. En relación con el “saber”, Torres (2010) plantea que el significado del conocimiento se ha adherido al utilitarismo económico, siendo la utilidad y la rentabilidad, los rasgos relevantes del conocimiento en la sociedad de hoy (p.70). Con respecto al “hacer” del conocimiento, este se asocia con la forma de producir el mismo, haciendo que se abandone el tradicional modelo de “factoría” por un modelo que produce el conocimiento de manera más heterogénea y horizontal reconfigurando las relaciones y los roles dentro de los procesos educativos en la sociedad (Bolívar, 2000).

Al hablar sobre la forma de producir conocimientos se hace referencia a un cambio de sentido, es decir se pasa de la de ciencia a investigación o el paso del conocimiento del modo 1 al modo 2 (García, 2008; Zion, 2015). Ambos autores se basan en las ideas de Gibbons (1994) y Smith y Webster (1997) para establecer los cambios en la forma de hacer y el rol del conocimiento como se ilustra en la figura 1. El nuevo rol del conocimiento en la sociedad se caracteriza por el énfasis en la negociación y la utilidad, requisito establecido por la economía del conocimiento.

Figura 1. Cambios en los modos de hacer conocimiento



Fuente: elaboración propia de acuerdo con García, 2008; Zion, 2015

El nuevo significado del conocimiento se somete a la instrumentalización y validación de la lógica del mercado (Torres, 2010) generado críticas que van desde la cosmovisión del conocimiento en la cultura y la sociedad (García, 2008) hasta el cuestionamiento por la finalidad de la educación superior (Altbach et al., 2009; Torres, 2007; Vélez-Cardona, 2002) visibilizando el conflicto entre el poder económico y la cultura, con relación a los valores que deben prevalecer en la sociedad. De esta manera, la universidad navega entre la razón instrumental (profesionalización técnica) y el espíritu del humanismo (marcos reflexivos y éticos de la sociedad), reflejada en la tendencia de mercantilizar el conocimiento y la educación superior, restándole valor a la importancia de la formación en las humanidades como lo plantea Nussbaum (2001) y algunos documentos de

la UNESCO (1998-2015) advirtiendo la necesidad de una educación humanística como elemento fundamental para la formación del ser humano.

El nuevo rol del conocimiento asignado por la globalización remite a la esfera económica e industrial, y este se ha ido implementando como política educativa en países de Europa y América latina, práctica señalada por Nussbaum al indicar los riesgos que conllevan estas políticas para el futuro de la persona, la democracia e incluso la misma economía. Por ello afirma:

Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad para pensar críticamente, de examinarse a sí misma, de respetar la humanidad y la diversidad de otros (Nussbaum, 2001, p. 327).

El texto de la autora deja entrever las debilidades del modelo educativo europeo y americano por fundamentarse en competencias, orientándose a preparar personas para el mercado de trabajo, desatendiendo la educación multicultural capaz de superar fronteras y formar para ser *“ciudadano del mundo”*. De esta forma, Nussbaum (2001) ante la paradoja de la globalización que produce crecimiento económico y riqueza, pero también la desigualdad y exclusión, intenta incorporar dentro las agendas educativas unos principios básicos que hagan posible la justicia social, donde la gestión social del conocimiento sea más solidaria y cree las capacidades necesarias para ejercer el diálogo y la libertad de elegir entre los diferentes miembros de la sociedad.

1.2.2. El concepto de educación como bien común

El desarrollo y comprensión de la educación como un bien público es un principio esencial. Normalmente, esto significa que el Estado y sus instituciones son los responsables de financiar las actividades educativas de toda la sociedad (Locatelli, 2018). No obstante, el tema del financiamiento y los sectores involucrados, discuten si es válido mantener esta categorización dentro de la sociedad a partir de las tendencias de privatización y mercantilización en auge por la globalización. Además, este debate es una forma de visibilizar y legitimar *“la tensión entre colectividad vs. Individualismo”* (Torres, 2007, p.11).

Al parecer la pregunta de fondo podría ser: *¿Debe ser la educación un servicio público global o un derecho donde el conocimiento generado esté al servicio de la humanidad?* Por esta razón algunas reflexiones sobre la contribución de la educación superior contemplan el análisis de la cuestión de los bienes públicos (plural).

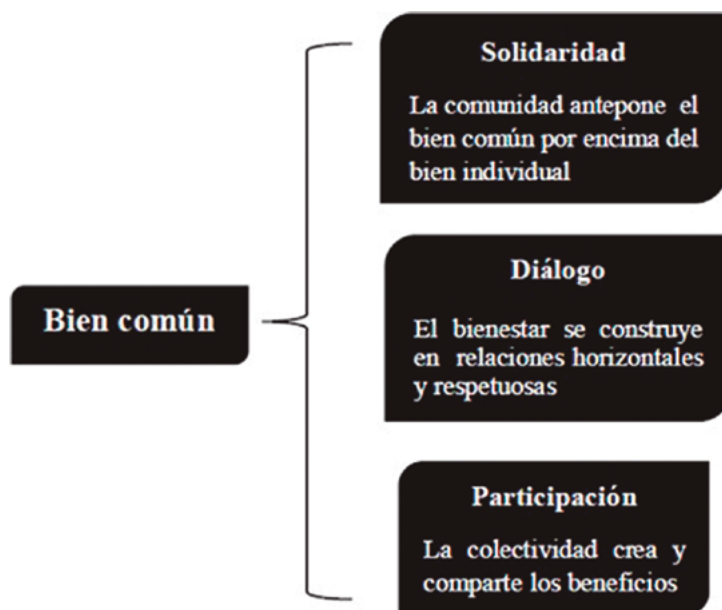
Los puntos del debates se fundamenta en tres ideas claves: *“bien público (public good, en inglés), “bien privado” (commodity en inglés) y “bienes comunes” (commons, en inglés)*. Seguir un enfoque u otro, está muy lejos de ser irrelevante. El debate refleja la tensión entre lo público y lo privado. Afecta el funcionamiento de las instituciones educativas por el establecimiento de políticas educativas con visiones opuestas que determinarían las prioridades educativas para la sociedad y el lugar de instituciones como la universidad (Hazelkorn y Gibson, 2017).

Lo público significa que la voluntad de la ciudadanía está mediada por el Estado, sus agendas y la actuación de sus funcionarios (Szadkowski, 2021). Esto quiere decir que una determinada acción pública o privada deviene de las decisiones políticas y las agendas estatales. Por

consiguiente, la educación superior está supeditada a las decisiones políticas si se determina la contribución de la educación superior como un bien público que contribuye a toda la sociedad, o como un beneficio exclusivamente privado.

La UNESCO ha reflexionado sobre el tema en diferentes informes, conferencias regionales y mundiales de educación. Específicamente, el informe *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Publicado en el año 2015, aborda concretamente el debate de los bienes. En este texto se plantea genéricamente que los bienes comunes son aquellos cuya función es el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas, indistintamente de su procedencia (pública o privada). A partir de esta idea y extrapolándola a la educación, la UNESCO asume el planteamiento de Deneulin, & Townsend (2007), quienes entienden el bien común como *“la participación de todas las personas en una diversa y diferenciada, pero solidaria y colaborativa, sociedad mundial”* (p.29). De esta forma, para el organismo multilateral, el bien común está constituido por los bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia (p.85). A partir de la definición de bien común establecida por la UNESCO se puede afirmar que el mismo se fundamenta en la solidaridad, en relaciones sociales más horizontales basadas en el respeto y la igualdad y la participación colectiva tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Elementos centrales del bien común



Fuente: UNESCO, (2015)

El giro dado en la UNESCO de la histórica idea de bien público a bien común puede entenderse como una forma de responder a las presiones de la globalización relacionadas con el utilitarismo y la mercantilización de la educación superior. A la par, de esta nueva reinterpretación de la educación superior, el bien común se diferencia del bien público, en cuanto es capaz de integrar las complejidades culturales de la sociedad, a partir del reconocimiento de sus cosmovisiones y los sistemas de conocimiento, en base a los derechos fundamentales, impulsando el bienestar colectivo (UNESCO, 2015).

La participación tiene una gran importancia como núcleo inseparable de los bienes comunes. Impulsando la equidad y la responsabilidad en las relaciones sociales como base del sistema, para dejar atrás la tensión entre lo público-privado o el debate entre colectividad e individualismo. De esto modo, se abren nuevas posibilidades y formas de institucionalización democráticas, destinadas a disminuir la tendencia utilitarista y mercantilista de la educación superior.

En el contexto de las ideas anteriores, la conceptualización de la educación pasó a ser entendida de bien público a bien común en las propuestas de la Unesco. Pero *¿Cuáles son las implicaciones al conceptualizar la educación como un bien privado?* A nuestro juicio, la respuesta a esta pregunta se puede apreciar más claramente en los procesos de mercantilización que se han querido implementar en la educación superior.

En la literatura científica hay una crítica sostenida a la mercantilización de la universidad. El argumento es claro, la globalización ha convertido a la educación superior en un negocio exportable para ser comercializado en diferentes lugares, afectando directamente a la internacionalización de la universidad (García, 2008). Lynch (2006) advierte que la reproducción de estas prácticas en la universidad involucra graves problemas porque la educación superior pasa a ser una mercancía que sólo está disponible para aquel que tenga como pagar por ello. Dando lugar al ciudadano consumidor en la educación. Se trata de sujetos con recursos para tomar decisiones en base a su propio interés (individualismo), pero altamente influenciado por el mercado (p.3).

Esto repercute directamente en el aumento de la desigualdad y en la calidad de la educación. Un buen ejemplo de estas prácticas es la iniciativa de la Organización Mundial de Comercio (OMC), que pretende regular la comercialización de la educación superior escala mundial (Lynch, 2006) con el Acuerdo General de Comercio y Servicios [GATS, 1995, siglas en inglés], promovido por Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Japón, estableciendo un marco multilateral de expansión y desregulación de la educación superior (Segera, 2005, p. 4). En otras palabras, en la racionalidad del mercado en la educación superior, implica seguir hablando de “medición, resultados y eficacia: conceptos necesarios que dejan de lado los elementos más importantes y significativos de la educación para la formación humana (Biesta, 2020).

Para contrarrestar la influencia del GATS la Unión Europea en la Declaración de Praga (2001) en el Proceso de Bolonia dice que: “la educación superior debería ser un bien público, debe permanecer y permanecerá como una responsabilidad pública”. Por otro lado, la Asociación de Universidades Europea (EUA, 2003) en la declaración de Gratz afirmó: “La educación superior existe para servir al interés público y no es un producto”, una idea asumida por los Estados Miembros de la OMC y que reconocieron ante la UNESCO (Lynch, 2006, p.10).

Dentro de esta misma línea la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESLAC, 2018], en III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, subrayan el carácter social de la educación para el desarrollo pleno de la región al reafirmar:

“(…) la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña. Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cerceñando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación”.

Sin lugar a dudas, el debate sobre los bienes en la educación es una tendencia latente en la sociedad actual. El trabajo de Szadkowski, (2021) es un buen ejemplo que intenta profundizar en este debate y donde señala claramente dos orientaciones. La primera, tiene que ver con los beneficios no individuales donde la educación superior conduce una sociedad armoniosa, a través del diálogo racional y crítico para crear la igualdad y justicia social. Es decir, un enfoque normativo; la segunda, es claramente el enfoque económico (p.6).

Sin embargo, la perspectiva anterior puede enriquecerse con la propuesta de Biesta (2020) que afirma, para que exista un verdadero compromiso con la cuestión de los bienes de la educación hay que tomar en cuenta tres aspectos: calificación, socialización y subjetivación, es decir, de qué forma puede la educación ser no sólo un sistema de reproducción social o cultural, sino que contribuye a empoderar a las personas para que puedan agentes de cambio de su propia vida, en palabras del autor, incorporar el tema de la subjetivación (p.1024).

En este contexto, se puede resumir el debate de los bienes (común, público, o privado) de la educación, o su contraparte el debate entre colectividad e individualismo, en las siguientes ideas. Primero, se reafirma la histórica confirmación de la educación como bien (de público a común) universal garantizado por el Estado, prevaleciendo el interés colectivo para la participación en una sociedad democrática y sostenible; Segundo, se reafirma la crítica al enfoque mercantilista de la educación porque este promueve la lógica instrumental reduciendo la razón crítica, impactando en los comportamientos ciudadanos e incrementando el aumento de la desigualdad social y la baja calidad de la educación.

1.2.3. La relación centro-periferia y la hegemonía euroamericana

El fenómeno de la globalización ha trastocado los patrones tradicionales en la sociedad constituyendo una nueva cosmovisión que tiende a integrar al mundo a escala planetaria. Anteriormente a esto, los sistemas científicos de cada país funcionaban de acuerdo con las políticas nacionales, instituciones y recursos. Ahora esto ha cambiado, y los sistemas científicos forman parte de dos sistemas distintos y articulados, diagonales entre sí, es decir, ahora se habla del sistema científico global y de los sistemas científicos nacionales (Marginson & Xin Xun, 2021). En el siguiente apartado se aborda la relación centro-periferia de la educación superior (Altabach, 2004; Torres 2010) y

se bosqueja una interpretación alternativa “la hegemonía euroamericana” que se fundamenta en los mismos elementos y es desarrollada por Marginson & Xin Xun (2021).

La relación centro-periferia es determinada por el nivel de riqueza del país (Altabach, 2004). De esta manera, el modelo centro-periferia es un proceso que ha beneficiado a las naciones ricas, haciendo que la dependencia estructural se haya extendido a diversos lugares y sectores de la sociedad (Lynch, 2006). *¿En qué consiste el modelo centro-periferia?* Consiste en la interpretación de las relaciones sociales a nivel global a partir de los discursos de dominación europea y norteamericana, en donde todas las demás naciones se integran al sistema “euroamericano” en expansión, cimentado sobre la economía mundial capitalista. De esta manera, la comprensión del mundo sobre la base del modelo centro-periferia resalta la superioridad cultural (EE. UU.; partes de Europa Occidental y Japón) de los centros de poder, donde el capitalismo es no sólo una consecuencia del sistema, sino algo necesario (Marginson & Xin Xun, 2021).

En relación con este aspecto, Altabach (2004) afirma que la rentabilidad económica es la base de estas relaciones y ejemplo de ello son las universidades y colegios americanos, que percibieron en Japón un terreno fértil para el negocio educativo creando cientos de campus allí. La exportación de la educación superior es una tendencia de hoy pero no es nueva. Existe una tradición heredada de la colonia y la guerra fría, de exportar prácticas e instituciones educativas de países centrales a los periféricos (p.16). Siguiendo esta misma línea, Torres (2007) señala que las universidades de EE.UU., modelan otras universidades del mundo provocando reformas educativas amparadas en un discurso colonialista. El autor toma como referencia el caso de México, que realizó reformas educativas para hacer que su sistema educativo sea compatible con el sistema de educación superior norteamericano (p.10).

De esta manera, el modelo centro-periferia establece la jerarquización de las relaciones dentro de los sistemas de educación superior. Y de acuerdo con Torres (2007) este es el intercambio cultural conocido comúnmente como la “Americanización” y la “Macdonalización” del mundo, ilustrando las formas y grados de influencia de los Estados-nación centrales en las periferias (p.10). En pocas palabras, los países más desarrollados influyen a otras regiones del mundo a través de un intercambio vertical y la educación superior es un espejo de esta relación jerárquica y desigual. Las universidades más reconocidas se encuentran en los países más desarrollados determinando la distribución del conocimiento y generando la dependencia de las universidades de países menos desarrollados (Altabach, 2004). Un buen ejemplo de ello son las clasificaciones universitarias mundiales 2022, de Times Higher Education, que incluyen más de 1600 universidades en 99 países. Las listas definitivas de las mejores universidades a nivel mundial están ubicadas en el norte donde el lenguaje dominante es el inglés, a excepción de la Universidades de Pekín y Tsinghua de China, las restantes siguen compitiendo para salir de la periferia.

En este sentido, los rankings y clasificaciones universitarias son una forma de mostrar la relación centro-periferia en la educación superior. Una relación que se puede encontrar incluso al interior en las naciones más desarrolladas en el siglo XXI, países como: EE. UU, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Canadá y Australia, poseen muchas universidades periféricas (Altabach, 2004).

Para autores como Marginson & Xin Xun (2021) el modelo centro-periferia está obsoleto y prefieren hablar de la hegemonía euroamericana o lo que es lo mismo, la evolución de la ciencia global. Definen la ciencia global como el desarrollo de conocimientos y bienes relacionados con los problemas globales compartidos. Destacan que la ciencia global abierta ha sido decisiva para el desarrollo de las diferentes vacunas del COVID-19. No obstante, afirman que algunos intereses particulares pueden apropiarse de los bienes comunes obstaculizando su desarrollo y distribución (p.16-17).

Los autores afirman que el desarrollo del sistema científico mundial está limitado por las desigualdades estructurales y la homogeneidad cultural. Marginson & Xin Xun (2021) relacionan a esta idea los puntos oscuros, es decir, las conexiones no realizadas, las conversaciones no traducidas, los conocimientos infravalorados, las reglas de legitimidad, las agendas y los contenidos. Los académicos afirman que: “existen dos formas de desigualdad en la ciencia global: la exclusión de la inmensa mayoría del conocimiento distinto del inglés, y las expectativas de que el conocimiento global debe enmarcarse en las reglas anglo europeas y principalmente angloamericanas” (p.18). De esta forma, asistimos a la uniformidad de las culturas y de las lenguas, es decir, la exclusión de todo lo diferente.

En otro trabajo, Marginson (2021) afirma que las clasificaciones mundiales favorecen a universidades como Harvard, mientras que todos los otros modelos son degradados. Así mismo, el autor ilustra esta práctica a través de la producción científica, la cual es definida por las dos principales fuentes bibliométricas, Scopus de Elsevier y Web of Science de Clarivate Analytics. Ambos sistemas, están organizados por el binomio inclusión/exclusión en dos niveles: en primer lugar, estableciendo lo que cuenta como ciencia codificada, y, en segundo lugar, determinando el valor dentro de ella (p.10).

El autor también recurre al idioma para mostrar otro ejemplo, indica que el inglés es la primera lengua de sólo el 5% de la población mundial, pero el 93% de Scopus y el 95% de Web of Science, están en inglés. No hay protocolos establecidos que permitan traducir las producciones científicas que no están en inglés. De igual forma, la mayoría de los editores de revistas son de EE. UU. y Reino Unido, las validaciones, las definiciones y exclusiones, son autorizadas por universidades angloamericanas que dominan las clasificaciones mundiales, todo conocimiento endógeno (indígena) queda excluido (Marginson, 2021, p. 15).

El académico deja entrever que, aunque la ciencia mundial funciona como conocimiento universal también es culturalmente específico, y su pretensión de universalidad depende de prácticas normalizadas en la ciencia que, junto a la lengua única global y la hegemonía euroamericana, controlan los procesos por los que se forma y circula el conocimiento. En otras palabras, se ha establecido una homogeneidad del conocimiento a través del lenguaje y las normas para producir el conocimiento, que podría hacer que la ciencia sea tan desigual o más que la economía mundial. En este sentido, Marginson (2021) reconoce que la multipolarización de la ciencia ha sido transformadora. Sin embargo, países como China, Corea del Sur, Singapur, India, Irán y otros países, solo han podido crecer bajo el control angloamericano (p.18).

Marginson & Xin Xun (2021) encuentran en el concepto de hegemonía, la flexibilidad suficiente para explicar la amplia desigualdad en la ciencia, superando las restricciones del mode-

lo de centro-periferia. Aunque, de forma similar describe la relación subordinación/dominación, pero de una manera más suave, a través de la gestión del consentimiento y la participación, características propias del concepto de hegemonía (p.54).

Así pues, tenemos desde dos ángulos diferentes una misma problemática. Es decir, la desigualdad dentro de los sistemas de educación superior y en la producción del conocimiento científico, subrayando que la asimetría es indudable y este desequilibrio de poder se expanden al resto de las relaciones sociales.

En este sentido, es necesario que la educación superior comprenda la necesidad de invertir los procesos de homogeneización del conocimiento hacia procesos “pluri-versales” es decir, “un proceso que no abandona necesariamente la noción de conocimiento universal para la humanidad, sino que la abraza a través de una estrategia horizontal de apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas” (Mbembe, 2016, p. 37). De esta forma, el reconocimiento de la pluralidad de formas, modelos, prácticas y valores, para producir, gestionar y socializar el conocimiento, es una posibilidad hacia el equilibrio del poder en las relaciones sociales.

En síntesis, se puede afirmar que las temáticas anteriores pueden ser agrupadas en dos ejes que permiten la amplitud necesaria al reflexionar sobre el contexto social de la educación superior. Estos ejes son: 1) las crisis institucionales en la que se ve envuelta la universidad y la educación superior en general; 2) la dimensión ética-teológica de la universidad y su relevancia para la configuración del ethos democrático de la sociedad.

Desde nuestro punto de vista, las crisis que se produce en las instituciones de educación superior son producto de las rápidas transformaciones que están ocurriendo en la sociedad. Esta afirmación se podría argumentar desde los amplios trabajos de (Bonvecchio, 1991; De Sousa Santos, 2010a; Marginson, 2018-2020), donde estos autores afirman que las instituciones de educación superior atraviesan tres crisis (*hegemonía, identidad institucional, legitimidad*) estructurales. Al intentar establecer una posible conexión entre las crisis mencionadas y los puntos desarrollados en este apartado encontraremos que: la globalización y nuevo el rol del conocimiento que deconstruye la tradicional identidad de la institución universitaria produce “*la crisis de hegemonía y la crisis de identidad institucional*”; Al mismo tiempo, estos procesos inducen a “*la crisis de la legitimidad*” causada por la hegemonía económica a través de mercantilización (debates de los bienes) y la desigualdad (relación centro periferia y hegemonía euroamericana) persistente en los diferentes sistemas de educación superior.

A nuestro parecer, la dimensión ética-teológica de la universidad y la construcción del ethos democrático refiere directamente a la constante interpelación por la intencionalidad de acción educativa. Es decir, supone la reflexión sobre *el hacer, el ser y el deber ser* de la universidad en la sociedad. Lo cual implica necesariamente la construcción de consensos a partir del diálogo entre las personas y los contextos locales, dentro de unas determinadas circunstancias e intenciones, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo individual y colectivo.

Desde luego, esto pone en relieve la urgente necesidad de promover el empoderamiento personal y el liderazgo institucional de las universidades para fortalecer la democracia. De acuerdo con Apple et al. (2022) esto depende principalmente de cómo se entienda la democracia (como aprendizaje, como crecimiento, como bien público o privado, como forma de vida, como un conjunto de estructuras e instituciones sociales, como libertad humana) y la educación. En definitiva, la dimensión ética-teológica de la educación superior se fundamenta en las consecuencias de las acciones, es decir en la responsabilidad. Este es el vínculo que ha influido y seguirá influyendo en los comportamientos sociales determinando si como personas somos capaces de ser conscientes de nosotros mismos y de la humanidad compartida con los demás.

1.3. Alternativas teóricas para la educación superior

La educación superior está llamada a dotar con las herramientas necesarias a las personas para reconstruir las relaciones sociales y hacer que la sociedad sea más inclusiva y sostenible. *¿Qué significa o implica esto para la complejidad de nuestro tiempo?* Implica como lo ha propuesto De Sousa Santos (2010b) llevar a la práctica una “ecología de saberes” entendida como un ejercicio epistemológico que reconoce la pluralidad y lo heterogéneo de los saberes y por ello se fundamenta en dinámicas dialógicas que permitan promover la justicia, la democracia, la solidaridad y el desarrollo sostenible de la sociedad (pp. 8-9).

Las alternativas y respuestas (teóricas y prácticas) de la educación superior deben y tienen que proponer nuevos enfoques sobre la labor educativa tendientes a superar la desesperanza que agobia a la sociedad. En un mundo en donde las generaciones no tienen miedo pero tampoco tienen esperanzas (De Sousa Santos, 2017) es necesario que la universidad promueva: la empatía, la creatividad, la imaginación, la compasión, la acción colectiva y los valores cívicos, desarrollar una visión de humanidad compartida para que las personas construyan un mundo en el que se pueda y merezca la pena vivir bien (Kemmis et al., 2014).

Este reto se transforma en múltiples desafíos, algunos son viejos problemas no resueltos que renacen en las nuevas formas que emergen en una sociedad globalizada. Y aunque no se pueden establecer respuestas únicas a los desafíos de la universidad en el siglo XXI, una manera de afrontar esta situación es conociendo y reflexionando sobre algunas propuestas y alternativas que van apareciendo en el camino. Por ello, es necesario volver la mirada a los modelos de universidad actual y desde allí repensar el rol de la universidad en la sociedad. Por esta razón, de entre muchas alternativas teóricas se introduce la propuesta de Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades, para esta investigación las ideas de la autora son una opción válida a tener en cuenta al momento de examinar la incidencia social de la educación superior desde las redes universitarias.

1.3.1. El enfoque de las capacidades y la educación para la ciudadanía mundial de Martha Nussbaum

¿Cuál es el tipo de sociedad que queremos?, ¿Cuál es el tipo de persona que necesita esa sociedad que queremos? Es una pregunta básica e implícita en cualquier análisis sobre el rol de la universidad en la sociedad. Las respuestas son múltiples, y dependen de la relación entre democracia y educación. El trabajo de Martha Nussbaum con “el enfoque de las capacidades” y “la educación multicultural” para una ciudadanía mundial, surge como un ideal que intenta responder a las dos preguntas iniciales de este subapartado

1.3.1.1. El enfoque de las capacidades: origen y características.

El enfoque de las capacidades se le atribuye a Amartya Sen premio nobel de economía que en los años 70 empezó a desarrollar sus ideas teóricas relacionadas con el bienestar y la elección social, intentando reinterpretar el bienestar, el progreso y el desarrollo.

Amartya Sen comienza en las décadas de los ochenta a desarrollar la teoría de las capacidades con el objetivo de medir el bienestar individual y social, la pobreza y la desigualdad (Urquijo Angarita, 2007). La nueva teoría emerge como respuesta a los vacíos en los enfoques (capitalistas, utilitaristas, humanos, entre muchos otros) anteriores que median el estado del desarrollo humano únicamente en bases a los recursos (De Cesare, 2013).

El enfoque de las capacidades se posiciona como un nuevo marco para calificar la calidad de vida de las personas cuestionando la idea de “progreso” o de “desarrollo”, que se había asimilado al incremento del PIB de un Estado.

La nueva propuesta afirma que determinar el desarrollo y la calidad de vida por medio de los ingresos y la redistribución de la renta es algo necesario pero insuficiente (Cejudo, 2007), dado que hay considerar otros factores no económicos como: el contexto social y las relaciones, la familia y los propósitos de la vida, el respeto por la pluralidad y diversidad de la humanidad, elementos relevantes en la propuesta de las capacidades (De Cesare, 2013; Gasper, 2007).

La economía del desarrollo, la filosofía política, el pensamiento moral y la teoría de la justicia, son parte de los aportes que fundamenta el enfoque de las capacidades para ampliar la mirada sobre las libertades e igualdades que las sociedades se proponen alcanzar (Hart, 2009; Robeyns, 2005).

Sin embargo, el enfoque de las capacidades se puede abordar desde dos miradas diferenciadas pero no opuestas. La primera, corresponde a la óptica de Sen que se centra en la “ampliación de la libertad” con relación a la medida del desarrollo y la calidad de vida; La segunda visión, es la de Martha Nussbaum, que se centra en la dignidad de la persona humana para establecer unos mínimos de justicia social básica (Nussbaum, 2012).

Nussbaum argumenta, el legítimo progreso de una nación sólo se puede evaluar al dirigir la mirada al bienestar que poseen las personas de dicho Estado, examinando si existe justicia

social, si todos y cada uno de los sujetos gozan de unos mínimos de calidad de vida, si no se limitan a sobrevivir, sino que disfrutan de lo que podríamos llamar una vida decente (Nussbaum, 2012, pp. 79-80). En otras palabras, la autora plantea una visión integral de vida humana donde lo fundamental es que cada persona tenga la libertad y los medios (ser y hacer) para vivir.

Por esta razón, Guichot-Reina (2015, p. 49) afirma que el trabajo de Nussbaum se fundamenta en la teoría de la justicia desarrollada en obras como: *Las fronteras de la justicia* (2007) o *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano* (2012), inscrito dentro las teorías del desarrollo humano y las políticas públicas. La misma Nussbaum reconoce que su modelo se fundamenta en las ideas centrales del libro “*Teoría de la justicia*” de Rawls, (1971) donde el autor propone una lista de bienes mínimos, los cuales son requerimientos previos para el desarrollo de la vida plena de las personas; entre otros algunos de estos requisitos son: libertades, oportunidades y facultades como capacidades ciudadanas para interactuar en el entorno.

Estas y otras ideas del autor llevan a Nussbaum a reflexionar sobre la organización y la capacidad para hacer justicia ante situaciones humanas complejas en la que se desarrolla la sociedad actual (Nussbaum, 2012). Así, el enfoque de las capacidades no solo se fija en los recursos disponibles, sino como los recursos se convierten en medios para facilitar el desarrollo humano.

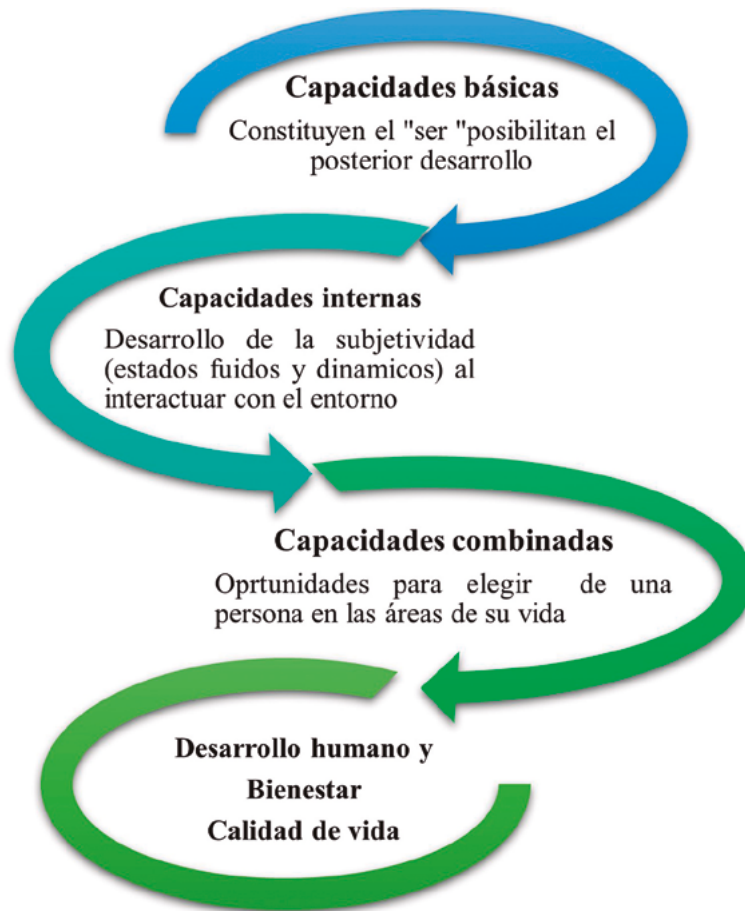
Las características principales del enfoque de las capacidades son: “los funcionamientos y las capacidades”. Los funcionamientos, refieren a los objetivos alcanzados, es decir son los logros tangibles en la vida de una persona. Sen (2003) postula que los funcionamientos pueden variar de acuerdo con el tipo de persona y del contexto donde se encuentre abarcando los aspectos más simple: tener cubiertas las necesidades (comer, dormir, estar alimentado, tener salud) básicas, hasta los más complejos como: respetar la propia vida y la vida de los demás, participar en la sociedad, entre otros.

Con respecto a las capacidades, estas pueden ser entendidas como las diversas posibilidades de elegir que tiene una persona para llevar a cabo los funcionamientos. Así entonces, las capacidades refieren a las libertades sustantivas de las personas (capaz de ser o hacer), mientras que los funcionamientos son las operaciones (resultados de las acciones tangibles) para desarrollar un estilo de vida y alcanzar el bienestar (Nussbaum, 2012). Dependiendo del contexto (político, cultural, económico, ambiental) social, las personas podrán tener más libertad para elegir una forma de vida u otra.

De esta forma, la capacidad se convierte en el elemento para distinguir y comparar la calidad de vida de las personas y de las sociedades, considerando unos principios prioritarios relacionados con lo que la gente es capaz a ser o hacer (funcionamientos) y las oportunidades reales para llevar a cabo estos funcionamientos (capacidades) (Colmenarejo, 2016). Las capacidades están relacionadas de manera interdependiente con las libertades, es decir que poseen valor en un doble sentido: en sí mismas para elegir y en la consecución de los funcionamientos al actuar. Por consiguiente, el énfasis hay que ponerlo en la persona que se convierte en un fin en sí mismo, con la libertad necesaria para elegir; por tanto, el enfoque de las capacidades es dialéctico (abierto a aprendizajes y experiencias); pluralista en cuanto a valores y las capacidades no se pueden simplificar por ser cualitativamente diversas, ya que ninguna se puede intercambiar por otra (Nussbaum, 2012).

Nussbaum (2012) describe tres tipos de capacidades. Las capacidades básicas refieren a la constitución humana de cada persona; Las capacidades internas tiene que ver más con el desarrollo de la subjetividad personal; Y las capacidades combinadas, son las combinación de las dos capacidades anteriores al estar en interacción con las condiciones políticas, sociales y económicas, en la figura 3 se puede apreciar el proceso para distinguir las diferentes capacidades propuestas por Nussbaum.

Figura 3. Los tres tipos de capacidades en Nussbaum (2012)



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, para lograr el bienestar y la calidad de vida, lo ideal es que todas las capacidades sean y estén activas. Nussbaum cree que la políticas públicas deben procurar de desarrollar y fortalecer este tipo de capacidades con el fin de potenciar el desarrollo de las personas y por ende el de la sociedad, por eso afirma:

“Hay ciertas capacidades más fértiles que otras, es decir, que mientras estén funcionales amplían también otras capacidades, oportunidades, que generan a su vez otras oportunidades, Por ejemplo, ser capaz de alimentarse bien todos los días mejora el rendimiento de un niño en el colegio, disminuye los riesgos de caer enfermo y lo ayuda desarrollarse de tal forma que se convierta en un trabajador productivo en el futuro” (Nussbaum, 2012, p. 57).

Por esta razón, el enfoque de las capacidades fue desarrollado en el contexto de las políticas públicas, centrándose fundamentalmente en los países con menos recursos que luchan por mejorar la calidad de vida de sus integrantes, estipulando que el estado y las políticas que este crea, tienen un rol determinante para crear las condiciones básicas para la justicia social. Por ello, Nussbaum reitera, al momento de comparar las sociedades tomando como referencia la dignidad o justicia social hay que preguntarse: *¿Qué es capaz de ser y hacer cada persona?*, para poder apuntar hacia las injusticias sociales, donde a el estado le urge trabajar para mejorar la calidad de vida de las personas (Nussbaum, 2012).

Según esta perspectiva, el bienestar y la calidad de vida significa “crear una situación, un ambiente, en que las personas, individual y colectivamente, sean capaces de desarrollar plenamente sus potencialidades y tengan razonables probabilidades de conducir una vida productiva y creativa a medida de sus necesidades y de sus intereses” (Nussbaum, 2012, p. 35). De ahí que, la meta no sería maximizar la utilidad a través de la distribución de bienes (aún primarios), sino de promover las capacidades para saber utilizar esos bienes con la finalidad de mejorar la calidad de vida (Alessandrini, 2017).

Existe una diferencia entre en el enfoque de las capacidades desde la visión de Sen y la óptica de Nussbaum. Sen privilegia la libertad, para este autor lo central es que las personas tengan oportunidad de elegir. Por ello, aboga por la eliminación de todos aquellos obstáculos que limitan la libertad y por consiguiente el desarrollo y el bienestar personal. Mientras que Nussbaum además de abogar por la capacidad de elegir hace hincapié en la dignidad humana a partir de unos principios mínimos que permitan las condiciones para la justicia social (Robeyns, 2005). De esta forma, Nussbaum introduce un umbral para cada derecho y/o capacidad, considerando que sin estos, ninguna persona puede desarrollar todas las potencialidades de su humanidad.

Nussbaum elabora una lista con diez capacidades (tabla 2), como condiciones necesarias para hacer posible la justicia social. Con relación al fundamento de la idea de justicia social la autora afirma lo siguiente: “el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos estén situados por encima de un umbral mínimo de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (Nussbaum, 2012, p. 56). En este sentido, el enfoque de las capacidades al evaluar la calidad de vida centra la mirada en las posibilidades y potencialidades que posee una persona y que su entorno le ofrece. Esto es, en última instancia, valorar la capacidad que tienen una persona para ser verdaderamente libre y elegir el tipo de vida que quiere y puede desarrollar en la sociedad.

Nussbaum con el enfoque de las capacidades no limita al bienestar a la realización de los deseos individuales, sino que potencia la libertad de elegir entre variadas posibilidades. Por consiguiente, las capacidades tienen pretensión de universalidad al postularse como derechos esenciales a todos los ciudadanos, haciendo que toda persona sea un fin sí misma.

De esta forma, asistimos a un sistema de mínimos como posibilidad para construir una convivencia democrática donde: “la idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño” (Nussbaum, 2002,

p. 113). Por esta razón, el marco de la propuesta de nuestra autora está estrechamente vinculada con una educación para la libertad que permita la realización de una vida plena, lo cual demanda el ejercicio de la libertad y el cultivo de las habilidades humanas que le permitan dar sentido a la vida.

A nuestro juicio, el enfoque de las capacidades implica una toma de conciencia sobre el ejercicio de la responsabilidad individual y la repercusión de estas acciones a nivel colectivo. Por ello, Nussbaum propone una educación cuya finalidad sea educar personas libres, responsables, críticas, empáticas y comprensivas, que contribuyan al fortalecimiento de la democracia, la justicia social, el bienestar y al desarrollo social.

Tabla 2. Principales capacidades propuesta por Martha Nussbaum

Capacidades	Definición
Vida	Cada individuo debe tener la posibilidad de vivir hasta el final una condición humana de vida de normal duración, no morir prematuramente y no encontrarse en las condiciones de amenaza externa a su seguridad.
Salud física	Gozar de buena salud, disfrutar de una nutrición adecuada, poderse reproducir y tener condiciones residenciales adecuadas
Integridad física	Estar en las condiciones de moverse libremente de un lugar a otro, estar protegidos frente a agresiones también sexuales, abusos (en particular cuando en la edad infantil) y violencia doméstica; gozar del placer sexual y capacidad de elección en las funciones reproductivas.
Sentidos, imaginación y pensamiento	Poder usar los sentidos para imaginar, razonar y sobre todo pensar en modo humano o sea en contextos donde es posible acceder a la educación y al conocimiento. Utilizar imaginación y pensamiento con el propósito de la autoexpresión. Ser capaz de desarrollar decisiones autónomas, de naturaleza religiosa, literaria, artística. Poder ir en búsqueda del significado último de la existencia en modo autónomo. Tener experiencias placenteras y evitar formas de dolor inútil
Sentimientos	Poder elaborar sentimientos de afecto para cosas y personas. Ser capaz de desarrollar formas de apoyo a tales capacidades a través de las formas asociativas.
Razón práctica	Ser capaz de formar una concepción de lo que está bien y mal, comprometiéndose en una reflexión crítica sobre cómo planificar su existencia, anclando tal capacidad a la necesidad de protección de su libertad de conciencia
Pertenencia	Poder vivir con los otros seres humanos, y comprometerse en formas de interacción social, ejercitando empatía y compasión; ser capaces de justicia y de amistad. Proteger instituciones que están a la base de la defensa de aquellas formas de pertenencia. Proteger la libertad de palabra y de asociación política. Poder ser tratado como persona digna, sin incurrir en formas de humillación del sí. Estar protegido de las discriminaciones en base a la etnia, sexo, tendencia sexual, y religión, casta, origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar en modo digno de un ser humano, estableciendo una relación de mutuo reconocimiento con los otros trabajadores.
Otras especies	Vivir en relación con los animales y las plantas y con el mundo de la naturaleza, pudiendo tener cuidado de ello.
Juego	Poder reír, jugar y gozar de actividades recreativas
Control del propio ambiente	Participar en las decisiones políticas que gobiernan la propia vida y gozar de las garantías de libertad de palabra y de asociación. Tener derecho a la posesión de tierra y bienes móviles en términos de oportunidades concretas, buscar trabajo, estar protegidos de arrestos y requisas. Gozar de los derechos de propiedad

Fuente: Nussbaum, (2012, p. 88)

1.3.1.2. Educar para una ciudadanía mundial.

La propuesta del enfoque de las capacidades de Nussbaum lleva implícita la relación entre educación y democracia. Por este motivo, antes de presentar la propuesta educativa de la autora se dedican algunas líneas a la relación entre democracia y educación.

- **La relación entre democracia y educación**

A nuestro juicio, la relación entre educación y democracia es un vínculo histórico que surgió de las propuestas históricas y filosóficas que han reflexionado sobre el primero de estos conceptos. Sin embargo, es a Dewey con su libro *“Democracia y Educación”* a quién se alude al hablar de estas ideas. Desde entonces, la relación entre estos dos conceptos ha pasado a ser algo central para todos los debates e investigaciones educativas (Mannion et al., 2011). En el enfoque de las capacidades esta relación está implícita. Los objetivos de este trabajo no permiten detenernos a profundizar en esta relación pero sí a presentar algunas precisiones básicas que son relevante para este trabajo.

La democracia tiene muchas visiones e interpretaciones. No obstante, la tradición democrática en las sociedades occidentales es producto de las ideas de democracia y liberalismo (Macpherson, 1977). El liberalismo es una corriente política que limita el rol del estado a través de un conjunto de instituciones para lograr la separación de poderes, la libertad individual y el estado de derecho. Por su parte, a la democracia se le relaciona generalmente con la igualdad y la soberanía. Entonces, la fusión entre ambas ideas hace que la democracia liberal sea un modelo de convivencia (moral y práctico) social deseado (Runciman, 2018).

El papel de los ciudadanos, la relación con el Estado, la aprobación de los roles que desempeñarán cada uno y los elementos que servirán como mediación dentro de esta relación en la sociedad, hace que se reavive el interés por la ciudadanía. Hay un especial énfasis en el desarrollo de las virtudes cívicas de las personas que incluyen sus responsabilidades, roles y lealtades. Por consiguiente, en el centro del debate se reflexiona sobre la ciudadanía como: condición legal o condición deseable. La primera refiere a la plena pertenencia a una comunidad política particular; La segunda, a la participación en aquella comunidad (Kymlicka & Norman, 2002, p. 3). Por esta razón, la democracia liberal ve en la educación el medio para lograr la realización de sus ideales sociales.

De acuerdo con la literatura científica (Sant, 2019, p. 694), existen tres enfoques diferentes para entender el vínculo entre democracia y educación. a) El enfoque de educación para la democracia, que busca contribuir a las concepciones normativas de la democracia; b) El enfoque de la educación por la democracia, que entiende la educación democrática como una reconstrucción social y abre la posibilidad de construir nuevas interpretaciones; c) El enfoque de educación dentro de la democracia, que concibe la democracia y la educación de manera independiente. Estos diferentes enfoques construyen su sentido a través de los discursos de las diversas corrientes de pensamiento político (elitista y neoliberal) y (liberal, deliberativo, multiculturalista, participativo, crítico y antagonista) donde las dos primeras están en contra y las segundas a favor de la educación democrática.

En este contexto, surge la propuesta educativa de Nussbaum para una ciudadanía de carácter mundial de la que se podría decir que es una mezcla entre los enfoques (educar para la libertad y por la democracia) a) y b) o lo que es igual a la educación cosmopolita, que aboga por una nueva ciudadanía mundial que viva y practique los valores democráticos y la justicia social, en el horizonte de la libertad (realización personal) y la construcción del bienestar colectivo.

• La propuesta educativa de Nussbaum

El pensamiento educativo de Nussbaum se encuentra publicado en diferentes obras. González-Díaz (2014) afirma que la temática educativa de Nussbaum se encuentra desarrollada principalmente en dos de sus obras: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (Nussbaum, 2001) y *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* (Nussbaum, 2010). El autor afirma que en estos textos se puede entrever las características de la filosofía de la educación de Nussbaum e implícitamente la noción de lo humano y la importancia de su promoción en la universidad. Asimismo, señala la influencia reconocida por la propia autora con pensadores como Sócrates, Aristóteles Rousseau, Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Bronson Alcott, María Montessori y Tagore.

La preocupación por ese bien que llamamos “democracia”, es lo que lleva a Nussbaum a reflexionar sobre lo que está en juego y que ella considera una crisis de simetrías abrumadoras y de enorme gravedad a nivel mundial: la crisis en materia de educación. Por ello, escribe haciendo un llamado de atención ante el riesgo, afirmando:

“Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2010, pp. 19-20).

En este sentido, Nussbaum (2001) encuentra que existen dos tipos de enfoques educativos. Uno es la “educación para la renta” que se basa en un modelo de crecimiento económico, cuya formación es más bien técnica y científica, y el modelo de la “educación para la democracia” que se funda en las Artes y Humanidades, disciplinas que considera fundamentales tanto para el nivel primario, secundario y universitario. Para llegar a esta conclusión, la autora en *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* (Nussbaum, 2010) analiza diferentes experiencias educativas tomando como referencia Estados Unidos y la India, y determina cómo a lo largo de la historia han prevalecido uno u otro de los modelos mencionados.

En la reflexión sobre la educación Nussbaum quiere hacernos conscientes del riesgo que existe al desatender lo que ella considera lo más propio de la formación humana, es decir, toda una serie de valores que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad; la solidaridad; la compasión con los otros, y la justicia social más allá de las barreras de clase, género y lugar de procedencia, respetando la diversidad y la dignidad de la persona humana, entre otros (Nussbaum, 2001).

La propuesta educativa de Nussbaum consiste en una educación para la libertad que se fundamenta en la tradición liberal y la define como:

“Una educación es verdaderamente «adecuada para la libertad» sólo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre el mero hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango” (Nussbaum, 2001, p. 327).

De acuerdo con lo anterior, la ciudadanía es un elemento central del desarrollo humano que propone el enfoque de las capacidades. La ciudadanía se vincula con la educación por ser un proceso transformador que incide en las capacidades de las personas y repercute directamente en los comportamientos ciudadanos a nivel individual y colectivo.

Nussbaum ve en la educación la posibilidad del nacimiento y el desarrollo de la subjetividad y las emociones a través del acto educativo que se expresa en el “diálogo”, al modo de la pedagogía socrática (González-Díaz, 2014). Por ello, la autora propone el examen crítico de uno mismo y de la tradición como condición necesaria para un verdadero desarrollo de la subjetividad y las emociones.

Al colocar a la pedagogía socrática en el centro de la acción educativa, la educación se convierte en un espacio de autorreflexión crítica para la sociedad. Por consiguiente, la educación liberal a través de la pedagogía socrática de Nussbaum se caracteriza por: la flexibilidad y adaptación a los contextos de los estudiantes, evita que los libros se transformen en autoridades, promueve el sentido de solidaridad ante la condición humana compartida, impulsa la pluralidad y diversidad de normas y tradiciones, porque sólo así se podrá desarrollar el pensamiento crítico en las diversas situaciones (Maguán & Estrada, 2009; p. 121).

Será precisamente esta característica, una educación al estilo socrático la que hace que la propuesta de Nussbaum se relacione con la idea de “democracia”. Una democracia concebida a partir de Dewey como un estilo de vida para organizar la sociedad y desarrollar la existencia, a partir de valores como: la libertad, el respeto hacia el otro, la solidaridad y la justicia social, los cuales están en total correspondencia con la lista de capacidades de la autora (Guichot-Reina, 2015).

Además, no hay que perder de vista que la propuesta educativa de Nussbaum tiene de fondo la justicia social. Por consiguiente, al analizar los argumentos que justifican la educación cosmopolita de Nussbaum se podría afirmar que estos se basan en tres dimensiones: el Reconocimiento, la Representación y la Responsabilidad (Maguán & Estrada, 2009). El Reconocimiento, no sólo tiene que ver con el ámbito político o salir al encuentro con la alteridad (otras culturas) sino también con el reconocimiento de la propia identidad, sin enaltecer la propia cultura siendo capaz de comprender que hay muchas formas de comprender la realidad; la Representación está asociada con la empatía y el sentido de pertenencia a una humanidad compartida, donde la

interdependencia global y la necesidad de cooperación internacional implica la participación de todos, respetar la diversidad y pluralidad de la sociedad es clave para lograr el bienestar de la humanidad; La Responsabilidad es el elemento normativo asociado a cuestiones como: el desarrollo de las capacidades, reconocer los problemas y objetivos comunes para entablar un diálogo crítico que permitan contrastar los diferentes ámbitos (local, global) o puntos de vistas incluyendo aquellos que nos superan o incomodan.

Claramente, la propuesta educativa de Nussbaum pretende responder a las demandas sociales a partir de aquellos elementos de los que adolecen los sistemas educativos. Por esta razón, la educación cosmopolita es entendida como una educación por la libertad y para la democracia. Los fines de la educación que demanda la propuesta educativa de Nussbaum son: el examen crítico, el diálogo como posibilidad de fomentar la ciudadanía y por ende la democracia, y la imaginación narrativa (Guichot-Reina, 2015, p. 57). La imaginación narrativa no es otra cosa que “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2001, p. 30). De esta forma, Nussbaum posiciona el desarrollo de la subjetividad y los sentimientos como cualidad fundamental en la interacción social.

Con la imaginación narrativa existe la posibilidad de acercarnos al otro, para dialogar receptivamente, lo cual la convierte en un compromiso y responsabilidad para la convivencia y el bienestar de la sociedad.

Para Nussbaum el desarrollo de todas las capacidades requiere el cultivo de aquellas emociones que facilitan la expansión de la personalidad como la “compasión” y el control de aquellas como la “repugnancia”, el “miedo” y la “venganza”, que tienden a limitar el desarrollo de las capacidades personales. Estos diferentes estadios emocionales son en gran medida una construcción social y, por lo tanto, pueden ser moldeados y educados, en palabras de Nussbaum (2005) “aprendemos cómo sentir, y aprendemos nuestro repertorio emocional. Aprendemos las emociones igual que aprendemos nuestras creencias: de nuestra sociedad” (p. 515). En este contexto, la propuesta de la autora indaga sobre las formas en las cuales se pueden promover las emociones políticas más apropiadas y aprender a gestionar aquellas con efectos sociales perjudiciales, encontrando que a partir del examen de uno mismo- “pedagogía socrática”- y la formación humanística, se pueden trabajar transversalmente.

La autora insistirá en su trabajo sobre la importancia que tiene la formación humanística, y afirma que sólo así se podrá formar ciudadanos competentes capaces de interactuar políticamente de manera respetuosa (Nussbaum, 2005, p. 85). Nussbaum, con la pedagogía socrática invita a formar ciudadanos con la capacidad de entender críticamente la realidad para ser agentes de transformación social en diferentes espacios: local, global, centrado en el reconocimiento y respeto mutuo como base de la convivencia social.

El valor de la formación humanística no sólo es proporcionar conocimiento sobre uno mismo y los demás. En palabras de la autora, permiten entender la “finitud” y la “vulnerabilidad humana compartida”. “Cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construc-

ción de la ciudadanía” (Nussbaum, 2005, p. 121). En este sentido, se pueden señalar otras dos claves de la propuesta educativa de la Nussbaum que son: 1) la apuesta por una educación multicultural; 2) una ciudadanía activa y cosmopolita.

Con respecto a la primera Nussbaum dirá que se trata de:

“Una educación que responda a las necesidades y debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, deberían incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno. Ninguna educación liberal puede ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de todo lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones” (Nussbaum, 2001, p. 101).

La educación multicultural por la que aboga Nussbaum está relacionada con la segunda característica, es decir, una ciudadanía que tiene que ser “activa”, con posibilidades de dialogar con la propia cultura y con otras diferentes, porque sólo así se podrá ejercer una comunicación igualitaria entre las distintas sociedades que forman una “gran comunidad” enlazadas unas con otras y donde se le deben respetar el igual valor de todos los miembros que la conforman (Guihot-Reina, 2015, p. 61).

Así, la ciudadanía cosmopolita implica la búsqueda de posibilidades para una convivencia armónica a partir de la diversidad y pluralidad de la sociedad, donde es fundamental la participación responsable en la solución de los problemas, recordando que la lealtad primordial es la gran comunidad que forma toda la humanidad.

Siete son las aptitudes por promover para lograr una ciudadanía en clave mundial según Martha Nussbaum y estas son: 1) la reflexión sobre las cuestiones políticas, que exigen una rigurosa argumentación y debatirlas sin complacencias hacia la autoridad o la tradición; 2) la aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con la misma dignidad y derechos, independientemente de cualquier diferencia racial, religiosa, género u orientación sexual y contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios; 3) la aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades de los demás ciudadanos e incluso de personas que viven en otras naciones; 4) la aptitud para imaginar cuestiones complejas que afectan la vida humana y su desarrollo, y de reflexionar sobre las etapas de la vida y las relaciones familiares, la enfermedad y la muerte, en sus dimensiones

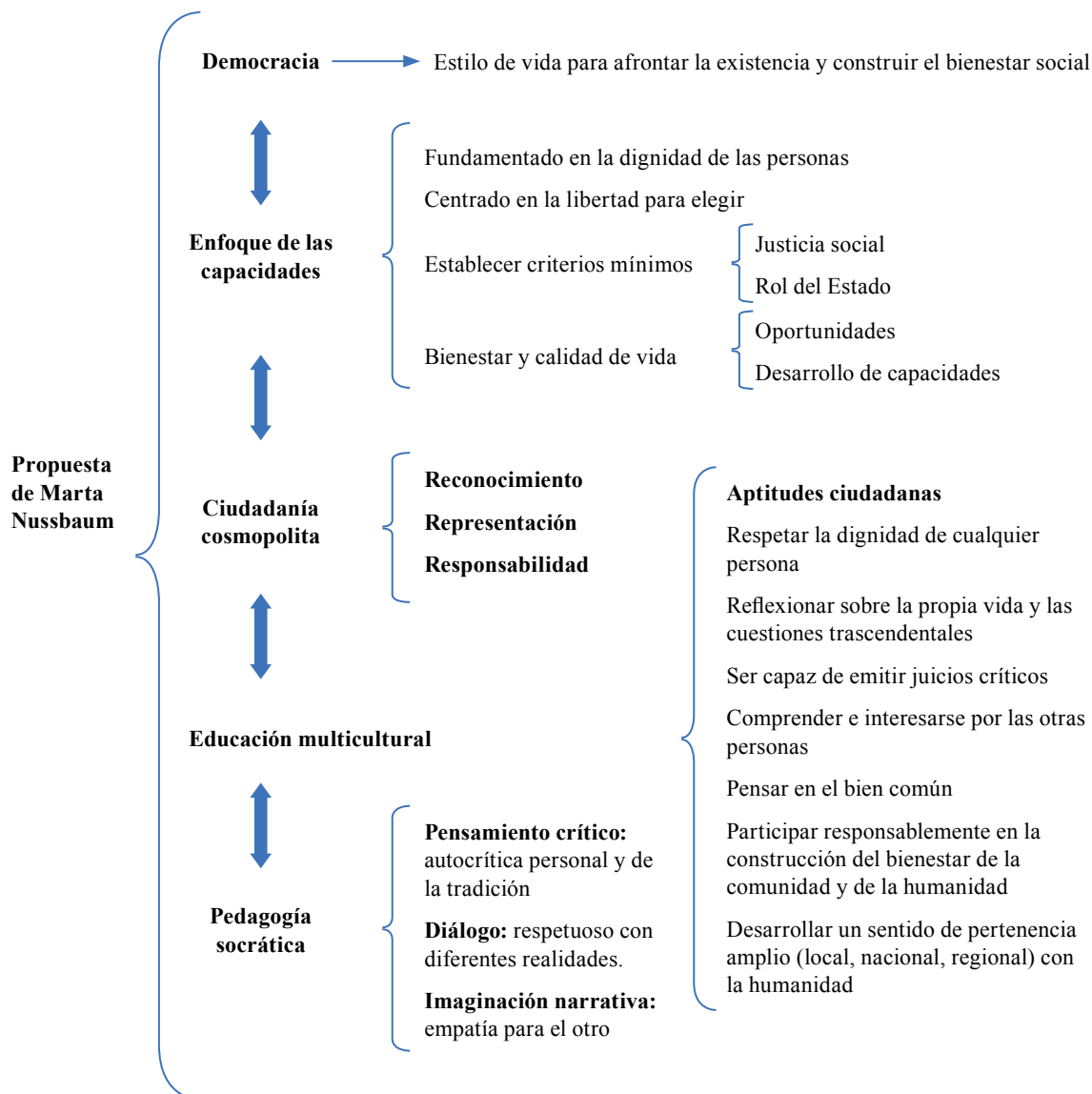
concretas; 5) la aptitud para emitir juicios críticos realistas y fundamentados sobre los actores políticos; 6) la aptitud para pensar en el bien común de la nación; y, 7) la aptitud para concebir a la propia nación como parte del mundo (González-Díaz, 2014, p. 93).

En pocas palabras, el gran desafío es promover el desarrollo de las capacidades y el deseo de participar en las cuestiones políticas de la sociedad y al mismo tiempo, asumir la responsabilidad para construir el bienestar de toda la humanidad. La figura 4 resume la propuesta de Nussbaum y los postulados de su propuesta educativa para una ciudadanía mundial.

No obstante, como en toda propuesta, existen limitaciones sobre su fundamentación. Los trabajos de Clark (2005), González-Díaz (2014) y Colmenarejo, (2016) presentan algunas de las tensiones y contradicciones en el trabajo de Nussbaum. La limitación central señalada en estos trabajos está asociada a la propuesta metodológica de la autora para construir la lista y lo problemático que puede ser su uso en diferentes contextos. Mientras que resaltan los valiosos cuestionamientos que hace la autora sobre: a) los sistemas educativos que desalientan la cooperación y comprensión e impulsan los comportamientos intolerantes en la sociedad; b) el llamado a robustecer la democracia a través de la formación humanística para superar la indiferencia de la participación ciudadana.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tiene como misión buscar la convivencia armónica de la sociedad promoviendo el desarrollo sostenible y el diálogo entre las diversas culturas a través de la educación. Por esta razón, para esta investigación es relevante poner en diálogo las propuestas de Nussbaum con algunas de las orientaciones del organismo multilateral. Temática que se desarrolla en el siguiente punto.

Figura 4. Síntesis de la propuesta de Martha Nussbaum



Fuente: elaboración propia.

1.3.2. *Diálogo entre Nussbaum y la UNESCO*

Tal como se expuso anteriormente, en la propuesta de Martha Nussbaum la educación es una herramienta esencial para la erradicación de la injusticia social, el fomento de la democracia, la ciudadanía y el desarrollo de la dignidad de las personas. En este sentido, resulta necesario tener muy claro qué tipo de educación se promueve y sobre qué pilares se construye con la finalidad de encontrar miradas alternativas que contribuyan al desarrollo de las capacidades de las personas para responder a los desafíos del siglo XXI. De manera que, es posible entablar un diálogo entre los postulados de Nussbaum y algunos lineamientos que viene realizando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) revelando que ambas visiones priorizan la formación centrada en la persona como camino para promover los comportamientos ciudadanos necesarios para vivir en democracia teniendo como horizonte el bien común, la justicia social e indudablemente el desarrollo sostenible.

En distintas conferencias mundiales y regionales de educación la UNESCO (1998) y [UNESCO-IESALC, 2018] recurrentemente se han preguntado sobre la principal finalidad de la educación en la sociedad llegando a la misma conclusión, la educación debe contribuir a crear una sociedad más justa, democrática y solidaria. Así, en las reflexiones sobre la educación para el siglo XXI, colectivamente se reafirman ideas tales como el desarrollo integral de las personas, el respeto de las libertades y los derechos humanos, la tolerancia, entre otros; siendo todos temas afines a los aportes planteados por Nussbaum.

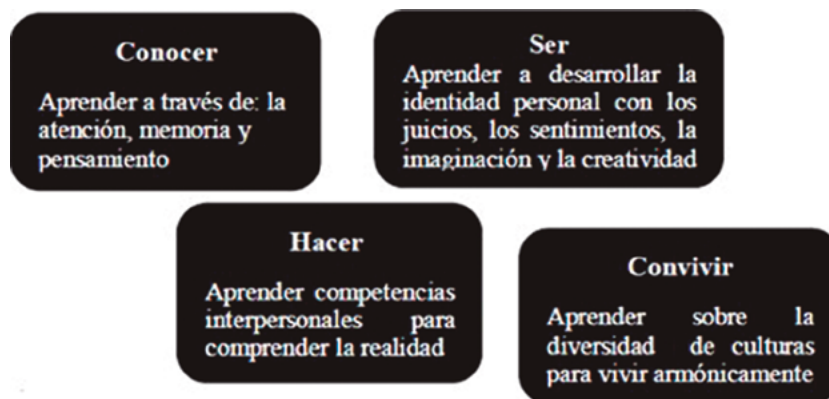
El informe *“La educación encierra un tesoro”* sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO invita a “revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, [...] hace falta además empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica” (Delors, et al., 1996, p. 13), atendiendo así a el componente emocional de la educación como elemento fundamental para el desarrollo cognitivo y para la formación de ciudadanos respetuosos y empáticos, con los otros, dentro de la misma línea planteada por Martha Nussbaum.

Los autores del informe señalan que la educación ciudadana tiene un rol imprescindible para que la sociedad ponga en práctica los ideales de paz, libertad, y justicia social, dentro de un modelo de desarrollo más armónico, que respete los ritmos individuales y promueva relaciones más solidarias entre las personas, los grupos, las naciones y con la naturaleza, planteando la necesidad de redefinir la educación para: “lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, [...] la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo” (Delors et al., 1996, p. 31).

En este contexto, la educación del siglo XXI impulsada por la UNESCO mantiene los cuatro pilares (figura 5): a) Aprender a conocer; b) Aprender a hacer; c) Aprender a vivir juntos; d) Aprender a ser (Delors et al., 1996, p. 34). Sin lugar a dudas, cada uno de estos pilares contienen

elementos relacionados con la educación humanística que propone Nussbaum, tales como la finitud y la vulnerabilidad humana compartida, el respeto y empatía por el otro al considerar a las personas como fines en sí mismas.

Figura 5. Pilares de la educación del siglo XXI promovidos por la UNESCO



Fuente: “La educación encierra un tesoro” (Delors, et al., 1996, p. 34)

En trabajos más recientes la UNESCO (2015) se vuelve a preguntar por el rol de la educación en el siglo XXI, renovando el análisis con la publicación del documento titulado *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* En este trabajo se mantiene la inspiración en los cuatro pilares ya mencionados, pero le suma el concepto de desarrollo sostenible, en línea con los cambios actuales que demanda la sociedad.

A partir del año 2015, la UNESCO promueve una visión humanística de la educación afirmando que la educación es un bien común esencial. En líneas generales, esta visión de la UNESCO lleva implícita el desarrollo de las aptitudes ciudadanas señaladas por Nussbaum para el desarrollo de una democracia fuerte, sobre la base de las capacidades de las personas para elegir y de reflexionar sobre las consecuencias de esas elecciones, lo que implica una toma de conciencia sobre el ejercicio de la responsabilidad individual y su impacto a nivel colectivo. Por consiguiente, el texto plantea la necesidad de darle un giro a la educación para que responda de manera más asertiva a las veloces transformaciones que suceden en el mundo, a través de una visión holística y significativa de los procesos educativos con la finalidad de promover los ideales de justicia social, equidad y solidaridad mundial:

“El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cul-

tura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015, p. 3).

Así, la reflexión sobre la finalidad de la educación en la sociedad está directamente relacionada con el desarrollo humano, social, justo y sostenible, interpretando la sostenibilidad como la “acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos [...] Un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental” (UNESCO, 2015, p. 20). En este sentido, el desarrollo sostenible como concepto se nutre de ideas como: responsabilidad, solidaridad y libertad; convirtiéndose en un eje organizador del desarrollo mundial que busca construir el bien común de las personas y del planeta, además pasa a ser un principio de justicia social y equidad hacia las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2014, p. 12).

En este sentido, el desarrollo sostenible necesita encontrar el equilibrio en la relación entre la educación de las personas, el desarrollo económico y el cuidado del medio ambiente. Por tal motivo el organismo multilateral enfatiza: “fortalecer la educación en tanto que bien público común. En su condición de esfuerzo social compartido, la educación genera propósitos comunes y facilita que las personas y las comunidades prosperen en colectividad” (UNESCO, 2020). En consecuencia, existe una invitación permanente a superar las visiones reduccionistas de la educación para desarrollar una mirada multidimensional.

Como se puede ver las directrices de la UNESCO coinciden con la propuesta de Martha Nussbaum relacionada con el tipo de sociedad a la que aspira y el tipo de ciudadano que queremos formar, a partir del enfoque de las capacidades del desarrollo humano, resaltando la importancia de dejar atrás la educación centrada en el paradigma económico, e incorporar los elementos éticos, sociales y cívicos de forma integral. A este respecto, la educación vendría a ser un proceso holístico que contribuye a la convivencia social de manera armónica en medio de la diversidad. Por ello, el organismo multilateral afirma que:

“La UNESCO reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje [...] cuya finalidad es ayudar a empoderar a las personas [...] Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2014, p. 3).

De ahí que, para la UNESCO la educación de los ciudadanos tiene como propósito “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza” (UNESCO, 2015, p. 38). Los fundamentos humanísticos sobre los

cuales se construye esta visión son la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural y social, la solidaridad y responsabilidad compartida por el bien común. De esta forma, los procesos educativos saldrían del reduccionismo al que los ha llevado el paradigma económico, y la educación se convierte en un elemento transformador que se une a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Este planteamiento se refleja en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, consensuada y aprobada por la comunidad internacional en septiembre de 2015. Está constituida por 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas, guardando cierta fidelidad con los Objetivos de Desarrollo del Milenio para lograr lo que estos no pudieron lograr. La agenda 2030 incorpora la visión holística entre las tres dimensiones del desarrollo sostenible, social, económica y ambiental, integrando de manera indivisible los objetivos y las metas.

El objetivo 4 está relacionado con el rol de la educación dentro de agenda y tiene por finalidad garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2015). La propuesta educativa que se desprende de este objetivo y sus metas tienen cierto aire de familiaridad con los postulados de Nussbaum, en tanto se piensa que una ciudadanía activa es necesaria para desarrollar y emplear ciertas capacidades. En este aspecto, Murga-Menoyo (2017) ha clasificado las competencias en clave de sostenibilidad a partir de los documentos de la Unesco, subrayando las capacidades que el organismo sugiere en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental, la tabla 3 presenta los aportes de esta autora donde se confirma que los lineamientos de la UNESCO y las propuestas educativas de Martha Nussbaum coinciden en ciertos puntos claves para promover las actitudes ciudadanas asociadas con el autoexamen y la autocrítica como génesis del pensamiento crítico; el juicio independiente, el ejercicio del diálogo como motor para resolver problemas y desenvolverse en diferentes contextos sociales, desarrollando el sentido de responsabilidad con el presente y para con las generaciones futuras. Tanto la UNESCO como Nussbaum, promueven una formación humanística y transversal sustentada en “una ética de la compasión y los cuidados” (Murga-Menoyo, 2017, p. 48).

Tabla 3. *Competencias y capacidades en el marco de Agenda 2030 y la Justicia ambiental*

Competencias clave	Capacidades
Pensamiento complejo ** Reflexión sistémica	Capacidad de reconocer y entender las relaciones; analizar sistemas complejos; pensar en cómo los sistemas se insertan en diferentes dominios y escalas; y hacer frente a la incertidumbre.
Pensamiento anticipatorio (escenarios futuros) **	Capacidad para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros -posible, probable y deseable; concebir una visión de futuro propia y alternativa; aplicar el principio de precaución; evaluar las consecuencias de las acciones; y lidiar con los riesgos y los cambios.
Competencia normativa **	Capacidad para entender las normas y valores que subyacen a la propia conducta y consensuar valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad, en un contexto de conflicto de intereses, concesiones recíprocas, conocimiento incierto y contradicción.
Competencia estratégica **	Capacidad para desarrollar y ejecutar colectivamente acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.
Competencia colaborativa ** Toma de decisiones colaborativa *	Capacidad para aprender de los demás; comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); comprender, relacionarse y ser sensibles a los demás (liderazgo empático); hacer frente a los conflictos en un grupo; y facilitar la colaboración y la resolución participativa de problemas.
Pensamiento crítico ** Análisis crítico *	Capacidad para cuestionar prácticas, opiniones y normas; reflexionar sobre los propios valores, percepciones y acciones; y tomar posición respecto al discurso de la sostenibilidad.
Conciencia de sí mismo **	Capacidad para reflexionar sobre el propio papel en la comunidad local y en la sociedad (global); valorar y motivar continuamente las propias acciones y gestionar los propios sentimientos y deseos.
Competencia para la resolución integrada de problemas **	Capacidad global de aplicar diferentes marcos para la resolución de problemas complejos de sostenibilidad, desarrollando soluciones viables, inclusivas y equitativas, que promuevan el desarrollo sostenible y la integración de todas las competencias mencionada.
Sentido de la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras *	Capacidad para comprender que toda agresión al medio ambiente es siempre una agresión eco-social, de impacto en el planeta, en la Humanidad e, incluso, en la especie humana. Capacidad para un compromiso activo por la justicia social y ambiental.

Notas: Unesco (2014)* Unesco (2017)**

Fuente: Murga-Menoyo (2017, p. 47).

En tal sentido, la educación tiene un papel relevante para impulsar el desarrollo y lograr la meta de los otros objetivos. Inspirados en la visión humanista ya mencionada, los principios generales de la agenda se fundamentan en los derechos humanos (inclusión y equidad, colaboración y solidaridad, así como la responsabilidad colectiva y la interconexión) estableciendo que la educación es derecho humano básico que empodera a las generaciones para imaginar y renovar sus mundos (UNESCO, 2020).

En los diferentes documentos examinados de la Unesco, se observa que habitualmente se ha interpretado y se mantiene vigente la idea de la educación en términos de un contrato social, es decir, un acuerdo tácito entre los miembros de una sociedad para colaborar en pro del

bien común (UNESCO, 2020). Por tal motivo, y teniendo presente las exigencias de las demandas globales, el organismo declara que los desafíos actuales exigen repensar urgentemente la educación para responder a los desafíos globales. Esto implica la elaboración de un nuevo contrato social con miradas alternativas para hacer las cosas diferente (UNESCO, 2020).

Los aportes de Nussbaum se orientan hacia el mismo objetivo, por ello propone un nuevo significado del desarrollo y la calidad vida, fundamentado en la justicia social a través de una formación humanística, es decir, una educación que promueve el respeto y la dignidad de la persona, la justicia social y la democracia, a través del desarrollo de las capacidades humanas que fomenten relaciones responsable, solidarias y armónicas entre los miembros de la sociedad y con el resto de las especies y el medio ambiente.

1.4. Respuestas prácticas de la educación superior

Hasta ahora se han presentado los principales debates en el contexto de la educación. Esta tesis eligió el trabajo de Martha Nussbaum y las orientaciones emanadas por la UNESCO en las últimas décadas, como alternativas teóricas para que la educación superior responda a los retos que se le plantean. Por consiguiente, la formación humanística fundamentada en la justicia social y el desarrollo de las capacidades para lograr la sostenibilidad y la convivencia social, son elementos compartidos por Nussbaum y el organismo multilateral.

La idea anterior coincide con el planteamiento de Mayor Zaragoza (2017) en el sexto *Informe mundial de la Educación Superior sobre la responsabilidad social de las universidades*, donde el académico subraya la urgente necesidad que las universidades tomen conciencia del rol que tienen en la sociedad para que practiquen y promuevan, el “coadyuvar y trabajar juntos, en un contexto de principios democráticos, hacia una convivencia pacífica marcada por la justicia social y las condiciones inherentes a una vida digna para todos los seres humanos” (p. 67). Entonces, vale la pena preguntarse *¿Cómo se asimilan e interpretan estas cuestiones el mundo universitario?* En las líneas que sigue a continuación se presentan los argumentos que a nuestro juicio pueden contribuir a desarrollar una respuesta que se encuentra en permanente construcción.

Las instituciones de educación superior desde sus realidades y contextos hacen esfuerzos por responder de manera práctica a los retos educativos que les demandan las sociedades locales y que exigen los desafíos globales establecidos en la Agenda 2030 por la Organización de las Naciones Unidas. Las respuestas prácticas del mundo universitario, seleccionadas para esta sección por sus iniciales forman el acrónimo RED.

La red es la característica principal de la sociedad actual (Castell, 2006) y en nuestra opinión, el trabajo en red puede resultarle familiar a las universidades porque siempre han intercambiado conocimientos. Sin embargo, ahora más que nunca la universidad necesita renovar sus conexiones y procesos ante un panorama tan paradójico. Es paradójico porque alberga la oportunidad de auténticas posibilidades para hacer realidad el desarrollo humano y sostenible con sociedades democráticas y justas. Pero también es inquietante, por las grandes brechas entre los países (más adelantados vs menos favorecidos) e incluso a nivel interno de las sociedades.

El estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*, afirma la necesidad de promover “una ética de la libertad y de la responsabilidad, que ha de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos” (p. 6). En este sentido, las instituciones de educación superior por medio de discursos y actividades prácticas, intentan llevar a la realidad los postulados teóricos y fortalecer la dimensión ética a nivel individual, institucional y colectivo.

Como ya se mencionó anteriormente, en esta investigación estas concreciones dan origen al acrónimo RED (re-descubrir, evaluar y desarrollar), y están asociados a procesos implementados en la educación superior en la relación universidad-sociedad. A continuación, se presenta el significado del acrónimo por medio de las diferentes actividades.

La **R** está asociada a los procesos implementados por las universidades y la educación superior en general “*al redescubrir en la relación con el entorno*” un elemento clave para recuperar su liderazgo ante la sociedad. Esta idea está sustentada en los resultados de la revisión sistemática de la literatura¹ realizada por Jiménez et al. (2022) para distinguir los enfoques y las estrategias utilizadas por las universidades para responder a las demandas locales relacionadas con los desafíos globales.

La **E** tiene que ver con la creación y aplicación de herramientas para evaluar el vínculo universidad-sociedad. Se podría decir que esta es una evidencia de la capacidad autorreflexiva y crítica que mantiene la universidad como forma de hacerle frente a los múltiples desafíos a los que se enfrenta.

El **D**esarrollo de la universidad ecológica, es el resultado de los procesos de reflexión y diagnóstico de la educación superior. El cual abre la posibilidad a la reconstrucción e imaginación de la universidad a partir de la responsabilidad y los valores sociales e institucionales. El proceso de repensar una institución como la universidad es complejo y multidimensional. Por este motivo, desde la misma institución universitaria emergen procesos regenerativos para adecuar a la realidad la labor universitaria. Y a nuestro juicio, la internacionalización es uno de los tantos caminos para analizar estas transformaciones. No hay aquí una revisión minuciosa de la internacionalización de la educación superior, sino una mirada alternativa. Es decir, se presenta la internacionalización como un significado que renace y se reconstruye desde la academia a partir de la interacción con la sociedad. Esta será la puerta de entrada hacia la incidencia social de la educación superior a partir de las redes universitarias. De acuerdo con nuestro acrónimo RED, la sección sobre las respuestas prácticas de la educación superior son tres: 1) Redescubre la relación con el entorno: revisión sistemática; 2) Evalúa la relación universidad-sociedad; 3) Desarrolla la idea de universidad ecológica dando lugar a los procesos regenerativos de la educación superior.

¹ Interacción de las Instituciones de Educación Superior con el entorno: orientaciones, finalidades y estrategias. Una revisión sistemática de la literatura 2017-2021. Publicada en el año 2022 en la revista *Emerging Trends in Education*, editada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, el investigador de esta tesis, es el autor principal del artículo, por lo tanto, está autorizado a reproducir parcial o totalmente dicho trabajo.

1.4.1. Redescubre la relación con entorno: revisión sistemática

Las universidades surgieron como organizaciones académicas para contribuir al desarrollo de la sociedad (Benneworth et al., 2018). La relación con el entorno es un elemento clave. Eso hace que las instituciones de educación superior (IES) desarrollen la permanente tensión entre lo que desean ser frente a lo que creen ser, o lo que son y hacen, como también a las expectativas del entorno (Esteruelas, 2018). Por esta razón, el análisis de la vinculación universidad-sociedad se hacen desde dos perspectivas: la primera, relacionada con la mirada instrumental, centrada en el potencial de las IES para impulsar el crecimiento económico; mientras que la segunda visión se sitúa en el plano de la responsabilidad cívico-social, donde las IES están “fuertemente comprometidas” al logro del bienestar de toda la sociedad (Medina et al., 2017).

En este apartado se presentan la metodología y los resultados de una revisión sistemática que se realizó dentro del proceso de la tesis doctoral con el objeto de tener una visión global de las distintas investigaciones sobre la responsabilidad cívico social de la universidad en la sociedad. La revisión sistemática privilegia la segunda perspectiva mencionada más arriba que, de acuerdo con Locatelli (2018) es una invitación abierta a las instituciones de educación superior a integrar las dimensiones sociales individuales, con el bienestar colectivo, a través de la docencia y la investigación. En este sentido, la tendencia es potenciar “el diálogo” con el entorno, para atender las demandas de la sociedad (Farnell et al., 2020; Hollister, 2017; Preece, 2016; Vallaeys, 2021).

Una tipología útil para comprender la relación universidad-sociedad fue elaborada por Hollister (2017). La propuesta general de este autor tiene que ver con la posibilidad de elegir entre los diferentes enfoques, en algunos se requiere una mayor correspondencia desde la gerencia hacia las necesidades y expectativas sociales, como la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU); el Compromiso Universidad-Comunidad (en adelante CUC) como lo indica su nombre busca una mayor participación de la comunidad en la educación superior, a través de procesos y estrategias de cambios más locales; finalmente hay enfoques más relacionados con la participación política como el Compromiso Cívico (en adelante CC). Por ello, recientemente se han realizado revisiones sistemáticas sobre responsabilidad social universitaria (RSU) y Compromiso Universidad-Comunidad (CUC).

En ese orden de ideas, Shek et al. (2017) hicieron una revisión sistemática sobre la RSU y la calidad de vida. Como resultado, los autores recomendaron intensificar el trabajo evaluativo en relación con estas iniciativas. Asimismo, aconsejaron promover iniciativas interinstitucionales, y afirmaron que es necesario reforzar el marco teórico y la investigación básica sobre el tema.

Por otra parte, Benneworth et al. (2018), tras una revisión sistemática y un mapeo crítico de la literatura, desarrollaron un enfoque denominado “compromiso universitario-comunidad”, definido como un “proceso por el que las universidades se comprometen con las partes interesadas de la comunidad para llevar a cabo actividades conjuntas que pueden ser mutuamente beneficiosas, aunque cada parte se beneficie de forma diferente” (p. 17).

Así mismo, se encontraron otras investigaciones afines a la temática realizada por otros autores. Por ejemplo, Martínez-Usarralde et al., (2019), analiza las interacciones entre la RSU y el

Aprendizaje-Servicio; la tercera misión y su relación con el crecimiento económico es revisada por Compagnucci & Spigarelli (2020); y Schnurbus & Edvardsson (2020).

En el contexto anterior, la revisión examinó distintos términos, intentando responder a la siguiente pregunta *¿Cuáles son las orientaciones, finalidades y estrategias desarrolladas por las IES en diferentes contextos geográficos y culturales descritos en la literatura durante el periodo 2017- 2021?*

a. Método para la revisión sistemática

La revisión sistemática fue de carácter cualitativo y exploratorio, que de acuerdo con Jiménez & Aldana (2020) “es un proceso que describe el conocimiento existente de un concepto, temática o problemática particular para dar a conocer el estado investigativo acerca de un problema” (p. 1). La presente revisión se inspiró inicialmente en Prisma Group (2009), sobre todo en los primeros seis pasos, pero eligió la metodología recomendada por Newman & Gough (2020), para sintetizar evidencia sistemáticamente en educación, a partir de un diseño que inicia con la pregunta de investigación, de la cual se obtiene los términos claves para buscar la información, luego se establecen los criterios de inclusión e exclusión, para finalizar con el análisis de los resultados según las categorías establecidas, el cual debe proporcionar una síntesis agregativa de la información. El protocolo de la revisión sistemática se desarrolló en tres fases. En la primera fase, se estableció la pregunta del examen; se determinaron las palabras claves para la búsqueda en las bases de datos; y se redactó los criterios de inclusión y exclusión, tal como se observa en la tabla.

Tabla 4. *Primera fase de la revisión sistemática*

Pregunta para la revisión	¿Cuáles son las orientaciones, finalidades y estrategias desarrolladas por las IES en la interacción con el entorno en los diferentes contextos geográficos y culturales, descritos en la literatura durante el periodo 2017-2021?
Términos claves para la búsqueda	Higher education, community-university, engagement, partnerships, social responsibility, y civic engagement. En español se emplearon los siguientes términos: Responsabilidad Social Universitaria, extensión y proyección social universitaria.
Criterios de Inclusión	a) Tipo de documento, eligiendo artículos científicos de revistas indexadas evaluados por pares; b) trabajos académicos originales escritos en inglés o español d) literatura gris proveniente de las tesis doctorales publicadas en ProQuest; e) utilizar el término “universidad” e “instituciones de educación superior” de manera indiferente.
Criterios de exclusión	a) Estudios teóricos, revisiones bibliográficas o sistemáticas, informes de políticas; b) se excluyeron artículos fuera del contexto universitario; c) Acceso por suscripción d) bases datos secundarias; e) Otras lenguas.
Otros filtros aplicados	a) Año: 2017-2021; b) País: cualquiera c) Área: ciencias sociales, d) Operadores booleanos: AND, OR y NOT
Bases de datos:	Resultados
Web of Science	38
Scopus	86
ERIC	30
SciELO	46
ProQuest	93
Total	293

Elaboración propia

La segunda fase fue establecer las categorías que permitiera analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos, para poder ver literalmente qué hay allí” (Huberman & Miles, 1994, p. 424). Para construir las categorías (“ubicación geográfica, características de los estudios, orientaciones empleadas y estrategias”), se consultaron revisiones sistemáticas relacionadas con el tema o similares (Benneworth et al., 2018; Compagnucci & Spigarelli, 2020; Martínez-Usarralde et al., 2019; Shek et al., 2017; Schnurbus & Edvardsson, 2020).

Para la categoría “finalidades”, se toma como referencia “los cuatro mensajes claves para la educación superior de cara al 2050” de la iniciativa Futuros de la Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2021). Los mensajes claves son: (1) Responsabilidad activa en el desarrollo del potencial de la humanidad, (2) Promover el bienestar y la sostenibilidad, (3) Nutrirse de la interculturalidad epistémica y la diversidad y (4) Crear y mantener la interconexión, forjando colaboraciones entre comunidades locales y globales, y vinculando la educación superior con otros niveles de educación, incluido el aprendizaje no formal e informal. La Tabla 5, muestra las cinco categorías empleadas para el análisis.

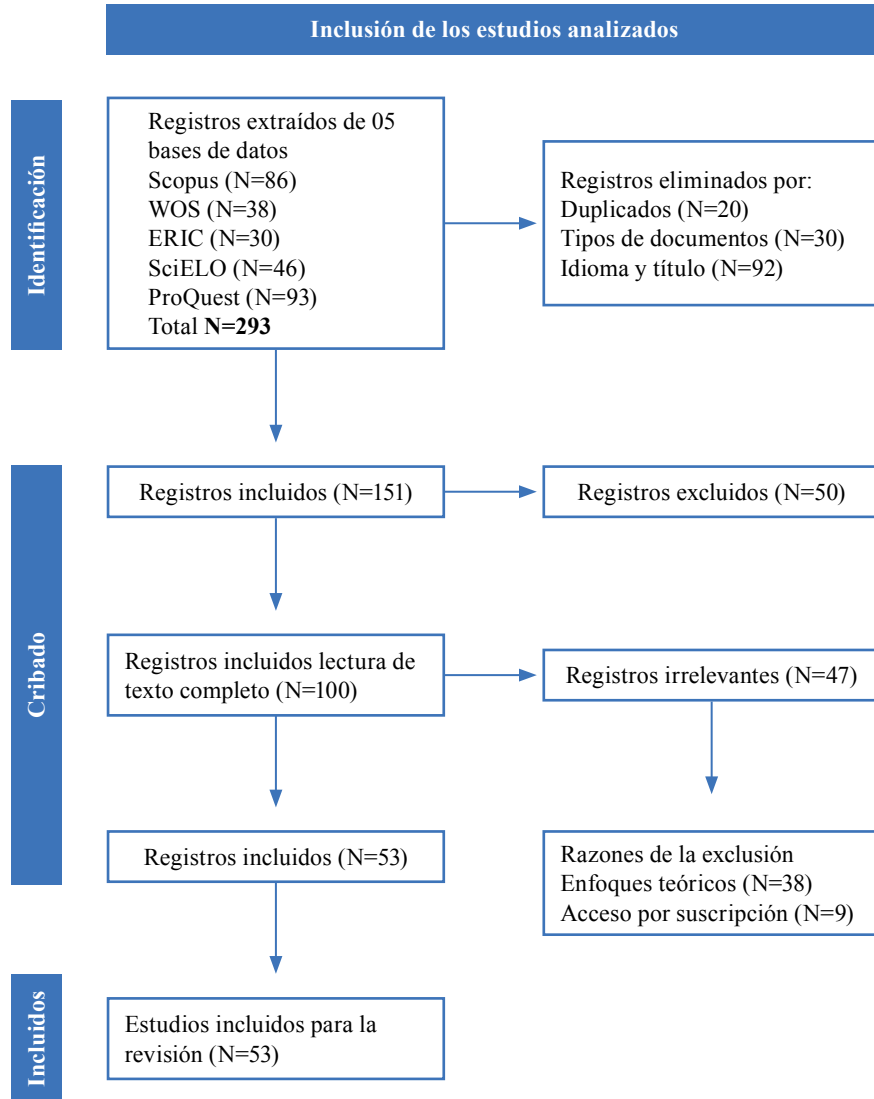
Tabla 5. *Categorías para la revisión sistemática*

Categorías	Definición
Ubicación geográfica	Hace referencia al lugar en donde se lleva a cabo el estudio. Responde a la pregunta de la revisión acerca de los entornos ubicados en diferentes contextos geográficos y culturales.
Características de los estudios	Refiere a la metodología empleada, el tipo de IES y si hay trabajos que comparan actividades de las IES en diferentes lugares. Complementa la categoría anterior.
Orientaciones empleadas	Se relaciona con “la conceptualización” sobre la que se fundamenta la relaciones de las IES con el entorno, y la misma sigue la tipología propuesta por Hollister (2017): RSU, CUC y CC.
Finalidades	Refiere a los fines perseguidos por las IES en la interacción con el entorno, a partir de las orientaciones halladas.
Estrategias	Refieren a los métodos, técnicas y actividades desarrolladas por las IES para lograr los fines. Por ejemplo, pedagogías empleadas o políticas institucionales desarrolladas.

Elaboración propia

El diagrama de flujo presentado en la Figura 6, inspirado en Prisma, (2009), muestra el proceso de cribado de los trabajos en base a los criterios de inclusión-exclusión establecidos. Luego se creó una base de datos en Excel, a partir de la cual se hizo el análisis descriptivo y temático.

Figura 6. Flujiograma de la información de las dos primeras fases de la revisión



Elaboración propia

Finalmente, en la tercera fase, se categorizaron todos los registros y se incluyeron (N=53) artículos para el análisis².

b. Resultados de la revisión sistemática

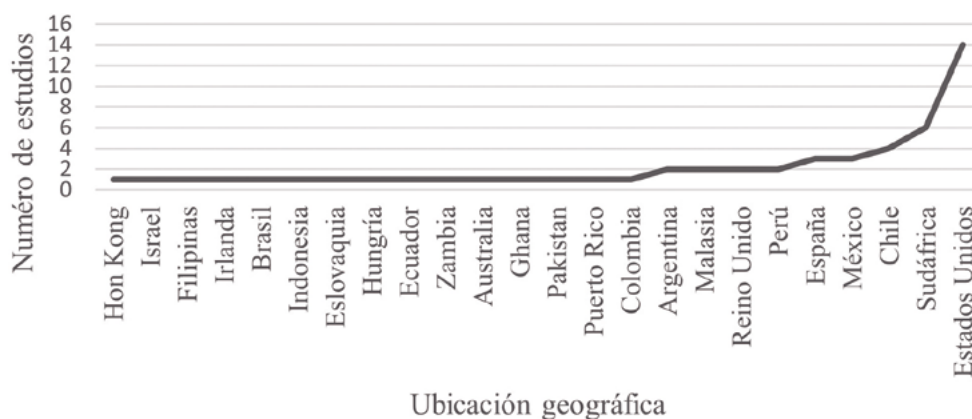
Una vez incluidos los artículos para la revisión sistemática (N=53), se procedió a identificar los elementos que daban respuesta a la pregunta de investigación a partir de las categorías que se presentan a continuación.

² El listado completo de los artículos se puede consultar en el anexo D.

• **Ubicación geográfica**

Los resultados muestran que la mayoría de los estudios analizados se han realizado en Estados Unidos, seguido de Sudáfrica, España, Chile, México, Perú, Reino Unido, Malasia, Argentina y Colombia (Figura 7). Asimismo, es posible apreciar la presencia de China a través de Hong Kong o países centroeuropeos como Eslovenia, y de Europa oriental con Hungría.

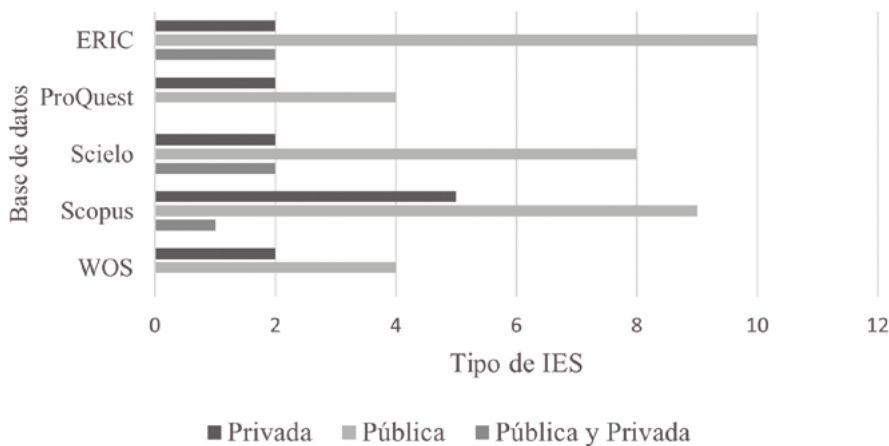
Figura 7. Ubicación geográfica



• **Características de los estudios (Tipos de IES)**

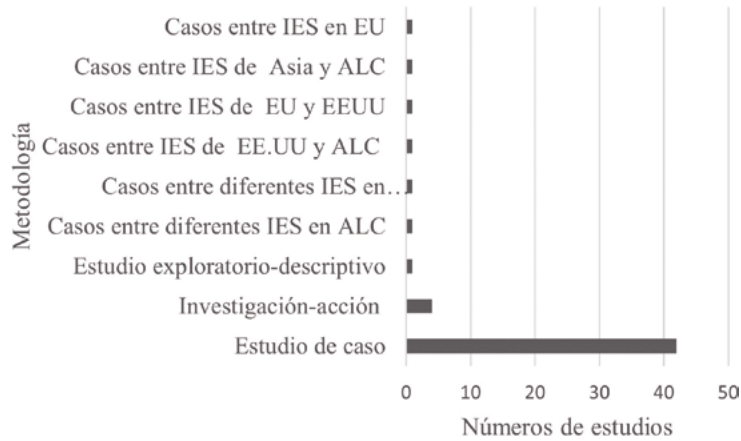
Entre los resultados se evidencia que las IES públicas lideran la reflexión sobre el tema. Entre los 53 trabajos revisados, 36 pertenecían a actividades desarrolladas en diferentes lugares por los sistemas de educación superior pública. Sólo cinco investigaciones, se enfocan en IES públicas y privadas. Y los trabajos restantes, 13, hacían su análisis en IES privadas. En la Figura 8 se ilustra este hallazgo.

Figura 8. Tipos de IES analizadas en los artículos



La figura 9, muestra que la metodología más utilizada es estudios de casos. Aunque, otros métodos como investigación-acción y estudios exploratorio descriptivo, también se emplearon. Igualmente, se aprecia que, de los 53 artículos, solo seis trabajos realizaron estudios comparando diferentes IES a nivel nacional (Estados Unidos y España), regional (Estados Unidos y Latinoamérica, dentro de la Unión Europea y entre IES de Latinoamérica) o entre continentes (Estados Unidos y la Unión Europea, Asia y Latinoamérica).

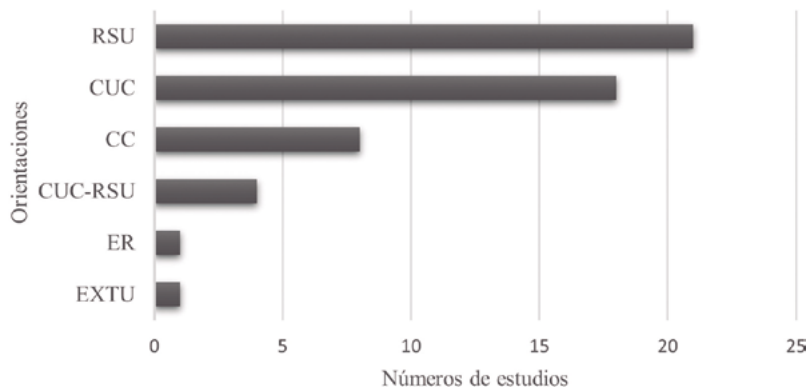
Figura 9. Metodología empleada por las IES



• **Orientaciones en la relación de las IES con el entorno**

En los artículos analizados, se evidencia el predominio de las orientaciones sugeridas por Hollister (2017), RSU, CUC y CC, para interpretar la relación de las IES con el entorno. De los 53 artículos, 21, abordan las actividades desarrolladas a partir de la RSU; seguido de 18 trabajos centrados en el CUC; luego, el CC, representado por ocho estudios; mientras que cuatro investigaciones usan el CUC-RSU, de manera indistinta. Otra conceptualización hallada es la extensión universitaria (en adelante EXTU), con un artículo que reflexiona sobre las experiencias formativas de jóvenes indígenas, en la Universidad de Salta-Argentina (Ossola, 2018); Finalmente, se encuentra la investigación comprometida (en adelante ER), una interpretación señalada por Jiménez, et al. (2021) al analizar el tipo de investigación promovida en algunas redes universitarias. Representado aquí con el trabajo realizado en Zambia sobre los aportes del conocimiento indígena a la educación superior para lograr el desarrollo sostenible (Mbah et al., 2021). La figura 10 refleja los resultados.

Figura 10. Orientaciones en la relación de las IES con el entorno



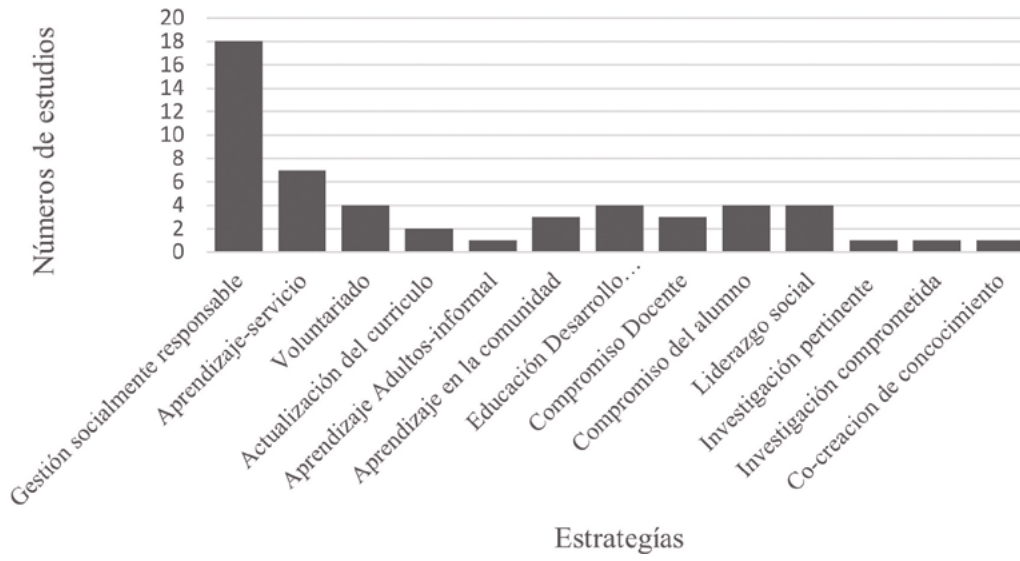
Los resultados evidencian que cada orientación está relacionada con las demandas sociales de los diferentes contextos geográficos y culturales. El CUC, tiene una gran receptividad en Sudáfrica como impulso para la transformación de la sociedad (Bhagwan, 2018, 2020; Exner et al., 2017; Mbah, 2019). El CC, es una tradición arraigada en las IES de EE.UU, para promocionar la democracia, y los valores sociales, (Alcantar, 2017; Grobbelaar et al., 2017; Mitchell et al., 2019), Campus Compact, es un claro ejemplo de ello. La ER, es una propuesta difundida por las IES a nivel europeo, (Jiménez et al., 2021) proyectándose a otros lugares (Mbah et al., 2021). Finalmente, la EXTU y la RSU, son un aporte de Latinoamérica fundamentado en la solidaridad, característica relevante de la misión de las IES. Igualmente, el camino de la EXTU a la RSU refleja la reinterpretación de las relaciones socioeducativas con el entorno, de acuerdo con las demandas sociales del siglo XXI, permitiendo la expansión de esta orientación a diferentes continentes (Ahumada-Tello et al., 2018; Appe et al., 2017; Gaete & y Álvarez, 2019; Lima-Ravelo et al., 2018; Martínez-Buján et al., 2020; Ossola, 2018; Shek et al., 2020; Vallaeys & y Álvarez, 2019; Yampufé et al., 2021).

• Finalidades de la interacción de las IES con el entorno

La revisión muestra que entre los artículos que utilizan la orientación de RSU, 11 estudios, tenían como finalidad promover comportamientos éticos y socialmente responsables en la sociedad; siete trabajos eran sobre prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible de la sociedad; y cuatro investigaciones, atendían las actividades relacionadas con la promoción de valores democráticos, cívicos y sociales (ciudadanía, participación, justicia social, solidaridad, igualdad, diversidad e inclusión). Mientras que, en el caso del CUC, ocho artículos estaban centrados en el desarrollo sostenible de la sociedad; y en los 14 estudios restantes de esta orientación se encuentran entremezclados la finalidad de promover comportamientos éticos y socialmente responsables en la sociedad con la promoción de valores democráticos, cívicos y sociales. Asimismo, se encontraron dos trabajos que utilizan como indistintamente la RSU y el CUC (tabla 6). Igualmente, cinco trabajos trataban exclusivamente de la promoción de valores democráticos, cívicos y sociales, con la orientación del CC. Finalmente, se encontró un artículo relacionado con EXTU cuyo propósito era promover los valores democráticos, cívicos y sociales y un último artículo con la orientación ER, cuya finalidad era promover el desarrollo sostenible de la sociedad.

• Estrategias para lograr los fines en la interacción de las IES con el entorno

A partir de esta revisión sistemática, se puede afirmar que distintas orientaciones (RSU, CUC, CC, EXTU y ER), comparten estrategias semejantes en relación con los procesos sustantivos de las IES. Algunas de estas son: Aprendizaje-servicio (ApS), Aprendizaje basado en la comunidad (ABC); Educación para el desarrollo sostenible (EDS); Voluntariado Actualización del currículo; Investigación comprometida; Investigación pertinente; Creación colaborativa del conocimiento. Con relación a las políticas internas de las IES, la gestión socialmente responsable, es una estrategia promovida por la RSU como parte del liderazgo institucional, pero se ha convertido en un elemento común y compartido en las políticas internas de las IES. Finalmente, para la participación social, las estrategias se relacionan con el compromiso del estudiante, compromiso del docente o profesor, y el liderazgo social. La figura 11 ilustra las diferentes estrategias.

Figura 11. Estrategias de las IES para interactuar con el entorno

A continuación, la tabla 6 presenta una síntesis de la relación entre las finalidades, orientaciones, estrategias y autores, en la interacción de las IES con el entorno.

Tabla 6. Relación entre finalidades, orientaciones y estrategias en la interacción de las IES con el entorno

Finalidades IES	Orientaciones	Estrategias	Autores
Promoción de comportamientos éticos y socialmente responsables en la sociedad.	RSU	Gestión socialmente responsable. Participación social. Enseñanza-aprendizaje (aprendizaje-servicio). Compromiso del estudiante. Investigación útil y pertinente.	Ahumada-Tello et al., 2018; Appe et al., 2017; Coelho y Menezes 2020; Corretgé y Miret, 2018; Dulaney, 2018; Exner et al., 2017; Gaete, 2018-2020; Gaete y Álvarez, 2019; Gómez et al., 2018; González-Pérez et al., 2021; Grobbelaar et al., 2017; Huerta-Riveros y Gaete-Feres, 2017; Latif, 2018; Lima-Ravelo et al., 2018; Martínez-Buján et al., 2020; Menegat et al., 2018; Ruiz-Bejarano y Alastor, 2018; Salcedo-Muñoz et al., 2017; Shek et al., 2020; Vásquez, 2019; Vallaey y Álvarez, 2019; Yampufé et al., 2021.
	CC	Enseñanza-aprendizaje (aprendizaje-servicio). Voluntariado. Participación social. Investigación	Alcantar, 2017; Davis, 2020; Goldner y Golan, 2019; Karlhani et al., 2019; Mitchell et al., 2019; Owusu-Agyeman y Fourie-Malherbe, 2019; Palombaro et al., 2017.
	CUC	Participación social. Enseñanza-aprendizaje (ApS y aprendizaje basado a la comunidad). Voluntariado. Compromiso del profesor. Creación colaborativa del conocimiento.	Bhagwan, 2018-2020; Bakar et al., 2019; Cox, 2018; Dirksen, 2020; Dulaney, 2018; Exner et al., 2017; Grobbelaar et al., 2017; Karasik, 2020; Quillinan et al., 2018; Reilly, 2018.
Promoción de valores democráticos, cívicos y sociales (ciudadanía, participación, justicia social, solidaridad, igualdad, diversidad e inclusión)	CUC	Educación para el desarrollo sostenible. Creación colaborativa del conocimiento. Participación social.	Alcantar, 2017; Appe et al., 2017; Bhagwan, 2020; Corretgé y Miret, 2018; Guignona et al., 2021; Lima-Ravelo et al., 2018; Karasik, 2020; Roy y El Marsafawy, 2021; Owusu-Agyeman y Fourie-Malherbe, 2019; Vallaey y Álvarez, 2019; Vallaey, 2021.
	RSU	Gestión socialmente responsable. Investigación pertinente.	
	ER	Investigación comprometida	Mbah et al., 2021.
	CUC	Enseñanza-aprendizaje (aprendizaje basado en la comunidad). Actualización del currículo. Compromiso del profesor. Compromiso del alumno.	Bhagwan, 2020; Callan, 2020; Davis, 2020; Grobbelaar et al., 2017; Gregorova y Heinzova, 2019; Guignona et al., 2021; Corretgé y Miret, 2018; Lawton, 2019; Maistry y Lortan, 2017; Mercer-Mapstone y Bovill, 2020; Mitchell et al., 2019; Olson, 2019; Reilly, 2018.
	EXTU	Enseñanza-aprendizaje	Ossola, 2018;
	CC	Aprendizaje servicio Voluntariado Liderazgo social.	Alcantar, 2017; Davis, 2020; Goldner y Golan, 2019; Karlhani et al., 2019; Mitchell et al., 2019; Owusu-Agyeman y Fourie-Malherbe, 2019; Palombaro et al., 2017; Reilly, 2018. Callan, 2020; Davis, 2020; Dirksen, 2020; Dulaney, 2018; Exner et al., 2017; Grobbelaar et al., 2017; Joseph y Carolissen, 2019; Lawton, 2019; Maistry y Lortan, 2017; Mercer-Mapstone y Bovill, 2020; Quillinan et al., 2018.
	CUC	Educación para el desarrollo sostenible. Creación colaborativa del conocimiento.	Callan, 2020; Davis, 2020; Dirksen, 2020; Dulaney, 2018; Exner et al., 2017; Grobbelaar et al., 2017; Joseph y Carolissen, 2019; Lawton, 2019; Maistry y Lortan, 2017; Mercer-Mapstone y Bovill, 2020; Quillinan et al., 2018.
RSU	Gestión socialmente responsable. Investigación pertinente.	Gómez et al., 2018; González-Pérez et al., 2021; Latif, 2018; Lima-Ravelo et al., 2018; Martínez-Buján et al., 2020; Menegat et al., 2018; Vallaey y Álvarez, 2019; Vallaey, 2021.	
Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.	CUC	Enseñanza-aprendizaje (aprendizaje para adultos y educación informal).	Douglas et al., 2020.
Promoción de habilidades para mejorar la empleabilidad.	CUC y RSU	Enseñanza-aprendizaje adecuando el currículo a la demanda del mercado.	Dulaney, 2018.

Elaboración propia

c. Discusión de los resultados de la revisión sistemática

En la revisión sistemática se confirma la tendencia en la educación superior que “redescubre” en la relación con el entorno, un apoyo necesario, para conseguir las transformaciones sociales y recuperar la dimensión colectiva en la construcción del bien común en la sociedad (Preece, 2016).

La revisión sistemática ha ilustrado cómo las IES desde diferentes contextos geográficos y culturales han “contextualizado” e “interpretado” la integración de las dimensiones sociales individuales, con el bienestar colectivo. Por esta razón, se observa una convergencia de finalidades y estrategias entre las distintas orientaciones señaladas en la tabla 6, lo cual se podría atribuir a esta gran finalidad compartida por la educación superior a nivel global, “la construcción del bien común en la sociedad” que ha sido aceptada por todos los países y ha sido expresada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Así mismo, a partir de la presente revisión se observó que las diferentes orientaciones halladas están relacionadas con la demanda de los diferentes entornos. Así los términos EXTU, RSU, construidos desde Latinoamérica, se fundamenta en la solidaridad, característica de las IES frente a la desigualdad de la región. Varias iniciativas han buscado y buscan promover un diálogo solidario y responsable para superar la desigualdad del continente. Por ejemplo, el proyecto Universidad construye País, surgido en Chile en el 2001; la Asociación de Universidades de la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL); y la Red de Unión de Responsabilidad Social de Latinoamérica (URSULA), son solo algunas de las diferentes iniciativas implementadas en la interacción con el entorno (Gaete, 2018; Gaete, 2020; Gaete & y Álvarez, 2019; González-Pérez et al., 2021; Grobbelaar et al., 2017; Gómez et al., 2018; Huerta-Riveros & y Gaete-Feres, 2017; Vallaey, 2021).

Mientras el CUC y CC, son orientaciones más centradas en el diálogo con la comunidad y la participación política, arraigadas en las IES de EE. UU., como respuesta al problema del racismo sistémico que atenta contra la democracia y la convivencia social. La red Campus Compact, es la única asociación nacional de educación superior estadounidense, cuyo principio fundamental es la defensa de la democracia a través del compromiso cívico y comunitario (Alcantar, 2017; Callan, 2020; Davis, 2020; Dirksen, 2020; Palombaro et al., 2017; Reilly, 2018). Asimismo, el CUC, ha tenido una gran receptividad en Sudáfrica por la herencia del apartheid, la pobreza, el escaso desarrollo socioeconómico, humano y la creciente carga sanitaria, obligando a las IES a desarrollar una mayor sensibilidad social reconsiderando cómo la enseñanza, y la investigación, pueden favorecer el compromiso con la comunidad, para transformar las sociedades (Bhagwan, 2018; Bhagwan, 2020; Exner et al., 2017; Grobbelaar et al., 2017; Joseph & y Carolissen, 2019; Mbah et al., 2021).

Los resultados muestran que la tipología desarrollada por Hollister (2017) se ha ampliado, especialmente en Europa donde conviven diferentes orientaciones. “*La Renovada Agenda para la Educación Superior*” es un claro ejemplo, al proponer una mayor conexión de la educación superior con la sociedad por diferentes propuestas. Aquí se reseñan sólo dos de esas propuestas. Primero, con la investigación a través de la iniciativa “Horizonte 2020”, que desarrolla el programa Ciencia con y para la Sociedad (por su acrónimo en inglés SwafS), que consiste en acercar la

ciencia a la ciudadanía y se caracteriza por el impulso de la investigación comprometida que comienza a expandirse a África (Mbah et al., 2021); Segundo, con la invitación a promover una mayor participación de la comunidad en las IES a través del CUC, con el proyecto “Towards an European Framework for Community Engagement in Higher Education” (TEFCE, por sus siglas en inglés).

En este contexto, las diversas orientaciones halladas RSU, CUC, CC, EXTU y ER, resaltan el valor del entorno para que las IES cumplan asertivamente su rol en la sociedad. Quizás en el futuro, sea posible a partir de “la contextualización”, construir un “ecosistema de educación superior más integrado”, con una interrelación más flexible que dinamice mucho más la relación de IES con el entorno. Para ello, es necesario seguir profundizando el autodiagnóstico y la evaluación, como camino a la integración de los propósitos reproductivos-económicos y los propósitos sociales-humanizadores de la educación superior (Ashwin, 2020).

De igual forma, desde esta revisión sistemática se afirma que la RSU se ha consolidado como un concepto aglutinante y transformador que revitaliza la función social de las IES en diferentes contextos geográficos y culturales (Appe et al., 2017; Latif, 2018; Lima-Ravelo et al., 2018; Martínez-Buján et al., 2020; Shek et al., 2017). Para Vallaey & Álvarez (2019), esto se debe a que la RSU posee una doble dimensión. Por un lado, está la gestión ética y eficiente de los recursos e incluye todos los procesos administrativos, y, por otro lado, está la participación social, relacionada con las funciones sustantivas de las IES. Mientras que otras orientaciones CUC, CC, EXTU y ER, ponderan más la dimensión de participación social (Benneworht et al., 2018; Hoyt, 2014; Preece, 2016), dejando algunos vacíos a nivel de la gestión institucional. Por ejemplo, Farnell et al., (2020a); señala que el CUC refiere al desarrollo de asociaciones mutuamente beneficiosas entre las universidades y sus comunidades externas, con el fin de abordar las necesidades de la sociedad, y es, por tanto, “un” aspecto fundamental de la responsabilidad social de la educación superior. A pesar de estos matices, es claro que todas las orientaciones sobre la interacción de las IES con el entorno ponen en el centro de su misión valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad, la justicia social y el bienestar colectivo.

El diálogo de la universidad con el entorno podría integrar de manera transversal los procesos de aprendizaje, el desarrollo de la identidad personal, y la convivencia social (Engeström & Käyhkö, 2021), con en el establecimiento de nuevas relaciones sociales, donde se incluya a gobiernos, empresas, sociedad y naturaleza para lograr una sociedad más justa, solidaria y sostenible (Vallaey, 2021). Con otras palabras, la educación superior debe promover una sana interdependencia con impactos positivos a nivel personal y colectivo, en el horizonte del bien común, expresados en comportamientos ciudadanos con criterios éticos y responsables.

1.4.2. Evalúa la interacción universidad-sociedad

La revisión sistemática descrita en el subapartado anterior se realizó con la finalidad de conocer los diferentes significados e interpretaciones de la relación universidad-sociedad a través, de las diferentes actividades desarrolladas por las instituciones de educación en diferentes realidades geográficas y culturales.

La relación de la universidad con el entorno posee una larga tradición, se relaciona sobre todo con las actividades de extensión social llevadas a cabo a través de las funciones sustantivas (enseñanza, investigación y difusión de conocimientos) de la universidad para responder a los desafíos de la vida cívica, la pobreza, el analfabetismo, las enfermedades y los desastres naturales (Hoyt, 2014). Así, la comunidad se convirtió en un eje integrador de la relación universidad-sociedad (Flores et al. 2020). La Fundación Kellogg (1999), promovió la institucionalización de estas actividades de extensión en la tercera misión de la universidad. Con el tiempo, la tercera misión se asociará a diversas iniciativas para promover un mayor sentido de responsabilidad cívica en la educación superior (Boyte & Hollander, 1999). En la revisión sistemática se halló que la relación de la educación superior con el entorno abarca: diferentes acepciones: “extensión universitaria”, “responsabilidad social universitaria”, “compromiso cívico” y “compromiso universidad-comunidad”. En estas interpretaciones, la comunidad es definida en un sentido amplio (Gobierno, Empresa, ONG, Sociedad civil) o algunas veces desde la noción de “partes interesadas” o (stakeholders en inglés) (Gaete, 2015; Larrán y Andrades, 2015).

En consecuencia, con base a dicha revisión se puede afirmar que no hay consenso -entre los académicos, los responsables políticos, las universidades, las asociaciones y los organismos de financiación-, sobre el significado del rol social de la universidad, creando discrepancia en la determinación del alcance y el propósito del mismo (Culum, 2018). Por ello, se observa en la literatura científica una diversidad de modelos y significados de la interacción de la universidad con el entorno presentados en la tabla 7 donde se integran diferentes miradas para reinterpretar el lugar del entorno redescubierto en la interacción universidad-sociedad.

Tabla 7. Significados de la interacción con el entorno en la literatura

Autores	Modelos	Significado de la interacción con el entorno
Fundación Carnegie (2013)	Colaborativo	Intercambio de conocimientos y recursos en un contexto de reciprocidad... para enriquecer la investigación y la actividad creativa.
Clancy(2015) Cúlum(2018) Fitzgerald, et al.(2017)	Compromiso Universidad-comunidad	Convocatoria abierta a toda la sociedad que reúne a profesionales e investigadores, como vecinos y ciudadanos activos. Las comunidades locales en asociación con profesores, estudiantes, empresas y gobiernos trabajan en entornos de vida rurales y urbanos, tanto a nivel local como global.
Hazelkorn (2016)	Justicia Social	Intercambio de actividades y conocimientos como: el aprendizaje, la investigación, el voluntariado comunitario, para mejorar la equidad social
	Desarrollo Económico	Transferencia de tecnología y la innovación, a las actividades empresariales y los vínculos con las empresas.
	Bien público	Transformación profunda de la sociedad en el que el compromiso incluye, la misión, la gestión organizacional, la enseñanza, y la investigación.
Appe et al.(2017)	Orientado al mercado	El compromiso se centra en las actividades económicas para contribuir al desarrollo regional
	Justicia Social	Implementar pedagogías comprometidas que promuevan el bienestar de la sociedad
	Responsabilidad social universitaria (RSU)	Unifica los dos modelos anteriores con la noción de solidaridad básicamente Latinoamericana esforzándose por alcanzar el bienestar económico , social, cultural, justo y sostenible
Bowers (2017)	Investigación comprometida	El compromiso se enfoca en responder a las problemáticas sociales a través de la investigación con y en la comunidad
Bhagwan (2018)	Compromiso cívico	Promueve el desarrollo de la ciudadanía institucional.

Elaboración propia

La tabla 7 lo que hace es confirmar los resultados de la revisión sistemática y amplía las visiones con la propuesta de Bowers (2017) y Hazelkorn (2016) que revela que en la educación superior coexisten diferentes ideas y significados para interpretar la relación de la universidad con la sociedad. Por esta razón, no es posible hablar de un único enfoque, lo cual obliga a realizar un análisis constante para evaluar el “qué” y los “cómo”, están respondiendo las universidades a los retos de la sociedad actual.

Además, la vinculación entre la universidad con la sociedad es difícil de medir y captar por tratarse de procesos a largo plazo. Esta vinculación tiene que ver por tanto, con las interpretaciones que hacen las instituciones universitarias de las demandas sociales. Cómo con los procesos desarrollados por las universidades para responder ante esas demandas. En última instancia, está asociado a la capacidad autorreflexiva de la universidad para evaluar los procesos de interacción con la sociedad.

Este subapartado presenta una serie de iniciativas relacionadas con esa capacidad autorreflexiva de la educación superior expresada en los procesos de evaluación de la relación universidad-sociedad y su evolución actual. Así por ejemplo, este trabajo asume que la sistematización de estos procesos comenzó con la clasificación Carnegie para la participación comunitaria, cuyo objetivo central es evaluar la participación de la comunidad en la educación superior a través de la colaboración mutuamente beneficiosa. Con fecha más reciente, se encuentra el proyecto TEFCE que forma parte de las políticas educativas que debaten y hacen vida en el Espacio Europeo de Educación (EEE) y el modelo URSULA, propuesta nacida en América Latina.

Por lo tanto, en el apartado siguiente se presentan las iniciativas ya mencionadas, las cuales son reflejos de los significados predominantes de la relación universidad-sociedad hallados en la revisión sistemática. Es decir, el Compromiso universidad-comunidad, Compromiso Cívico y la Responsabilidad Social Universitaria.

a. La Clasificación de la Fundación Carnegie para la participación comunitaria

La Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, es un sistema de clasificación implementado en Estados Unidos para comprender interna y externamente, la gran variedad de universidades y colegios del sistema de educación superior de ese país. A partir del año 2005, la clasificación incorporó una nueva categoría electiva bajo el nombre de “universidades comprometidas”, donde la participación de las instituciones es voluntaria. Esta nueva categoría es evaluada a partir del nivel de colaboración entre las universidades y sus comunidades más grandes (local, regional/estatal, nacional, global) para relaciones mutuamente beneficiosas a través del intercambio de recursos y conocimientos en un contexto de reciprocidad y asociación (Cúlum, 2018) y puede consultarse en el portal web [New England Higher Education](#). A partir de este marco desarrollaron un conjunto de indicadores exhaustivos para evaluación entre los que se encuentran: (a) identidad y cultura institucional; (b) compromiso institucional con el compromiso con la comunidad; (c) compromiso curricular (enseñanza y aprendizaje comprometidos); y (d) divulgación y colaboración. Tanto el compromiso curricular como la divulgación y las asociaciones han resaltado la importancia del compromiso del personal académico.

El compromiso curricular incluye las actividades de enseñanza, aprendizaje y la investigación que implica la participación de académicos, estudiantes y la comunidad en una colaboración mutuamente beneficiosa y respetuosa. Con esta vinculación se busca responder a las necesidades de la comunidad, y al mismo tiempo, promover el aprendizaje cívico de los estudiantes, mejorar el bienestar de la comunidad y enriquecer la enseñanza y la investigación de las instituciones de educación superior. Existen diferentes actividades de acuerdo con el contexto y estas pueden ser: enseñanza, curriculares o extracurriculares. Algunas de las pedagogías empleadas son: el aprendizaje basado en la comunidad y aprendizaje servicio. Con respecto al personal académico, los logros curriculares incluyen la investigación, presentación de conferencias y talleres relacionados con la participación con la comunidad.

Con relación a la divulgación y las asociaciones se puede decir que ambos están relacionados con la participación de la comunidad, aunque, desarrollan diferentes enfoques. En este sentido, la divulgación refiere a los recursos institucionales que se proporcionan como divulgación para trabajar con la comunidad expresados en actividades tales como: servicio co-curricular para estudiantes, pasantías, iniciativas culturales o deportivas, recursos bibliotecarios y tecnológicos a disposición del personal académico. Igualmente, dentro de las actividades de divulgación se toma en cuenta las actividades de enseñanza, investigación, elaboración de informes técnicos, currículos, publicaciones y esfuerzos de investigación basados en la comunidad, realizados por el personal académico. En cuanto a las asociaciones, este enfoque está relacionado con el uso de los recursos institucionales mutuamente beneficiosos tanto para la comunidad como para la universidad. Por ello, se centra en las colaboraciones con la comunidad a través de becas de intercambio, exploración, descubrimiento y aplicación de conocimientos, información y recursos mutuamente beneficiosos, desde la investigación, o la creación de capacidades para incrementar el desarrollo económico, entre otros. Algunos ejemplos de estas actividades pueden ser: centros de aprendizaje, asesorías a la comunidad, programas de capacitación sin crédito, centros de desarrollo profesional, programas de promoción y elaboración de políticas.

De esta manera, la clasificación Carnegie, tiene por finalidad evaluar la participación comunitaria a través de las asociaciones mutuamente beneficiosas de la universidad con los sectores público y privado a través del conocimiento y los recursos para enriquecer la investigación, y la creatividad; mejorar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje; preparando a ciudadanos comprometidos a abordar las cuestiones sociales críticas, fortaleciendo los valores democráticos y la responsabilidad cívica; y contribuir al bien público. En este sentido, el objetivo práctico de la Clasificación de la Fundación Carnegie, se podría decir que contribuye a repensar la misión de la universidad por medio de las diferentes relaciones que establecen las instituciones de educación superior con la sociedad a partir de una evaluación rigurosa y verificable por parte de una entidad externa (New England Resource Center for Higher Education. [NERCHE], 2018)

b. El proyecto TEFCE: marco europeo para el compromiso comunitario

Esta iniciativa forma parte de la agenda política para la educación superior impulsada por la Unión Europea, el proyecto TEFCE, tiene como objetivo desarrollar herramientas políticas innovadoras a nivel universitario y europeo para evaluar el compromiso comunitario de las universidades. Para los miembros del proyecto TEFCE “el compromiso con la comunidad es un proceso por el que las universidades se comprometen con organizaciones externas para llevar a cabo actividades conjuntas que pueden ser mutuamente beneficiosas, incluso si cada parte se beneficia de una manera diferente” (Benneworth et al., 2018, p.17).

En este sentido, para el proyecto TEFCE el compromiso universidad-comunidad se define cómo: las diferentes actividades relacionadas con el compromiso de las universidades para abordar las necesidades de la sociedad en colaboración con sus comunidades externas. Por lo tanto, los autores del proyecto clarifican tres ideas claves del concepto. 1) Comunidad: incluye al gobierno, las empresas y la sociedad civil, desde el nivel local hasta el global, es decir, se entiende a la comunidad en un sentido amplio; 2) El compromiso, está relacionado con el conjunto de actividades universitarias realizadas con las comunidades externas mutuamente beneficiosas; 3) Las necesidades sociales, refieren a las políticas, económicas, culturales, sociales, ambientales y tecnológicas desarrolladas desde el compromiso universidad-comunidad para lograr los objetivos sociales esperados.

• Dimensiones del compromiso en TEFCE

El proyecto TEFCE propone siete dimensiones temáticas (enseñanza y aprendizaje, investigación, servicio e intercambio de conocimientos, estudiantes, gestión (asociaciones, aperturas y políticas de apoyo), compañeros de apoyo) dentro de las cuales pueden tener lugar las actividades de compromiso, la figura 12 ilustra la relación continua entre todas estas dimensiones con las herramientas propuestas por TEFCE para evaluar el compromiso universidad-comunidad.

• La caja de herramientas para evaluar el compromiso

La caja de herramientas consiste en la aplicación de una serie de procesos a través de una secuencia de etapas ejecutadas por las universidades participantes y en las que participan la dirección de la universidad, el personal académico y profesional, los estudiantes y los representantes de las comunidades externas. Las etapas son cinco. 1) Creación de un equipo con representantes de la comunidad universitaria y de la comunidad local para realizar un debate inicial sobre el alcance y el tipo de relación entre la universidad con la comunidad, esta etapa se llama análisis rápido; 2) Obtención de las evidencias, en esta etapa se recoge la información sobre los diferentes actividades y personas involucradas en promover el compromiso universidad-comunidad dentro de la misma universidad como en la comunidad local; 3) Sistematización a través de un informe de mapeo para identificar las buenas prácticas y determinar el nivel de compromiso comunitario; 4) Etapa de autorreflexión, diálogo abierto entre todos los integrantes de la comunidad universitaria (directivos, personal académico, personal administrativo y estudiantes) con la comunidad para determinar las fortalezas y debilidades en la relación de la universidad con la comunidad y esta-

blece pautas para mejorar; 5) Informe institucional que describe la aplicación de las herramientas del proyecto TEFCE destaca las buenas prácticas y destaca las aéreas de mejora.

La aplicación de cada una de estas etapas requiere la aplicación de cada una de las cuatro herramientas diseñadas por el proyecto TEFCE, las mismas se describen a continuación.

La primera herramienta, son las dimensiones del compromiso universidad-comunidad mencionada al inicio de este apartado relacionadas con las diferentes actividades relacionadas con el vínculo universidad-comunidad y que tienen por finalidad ayudar a comprender lo que se entiende por universidad comprometida con la comunidad a través de las actividades promovidas por la institución.

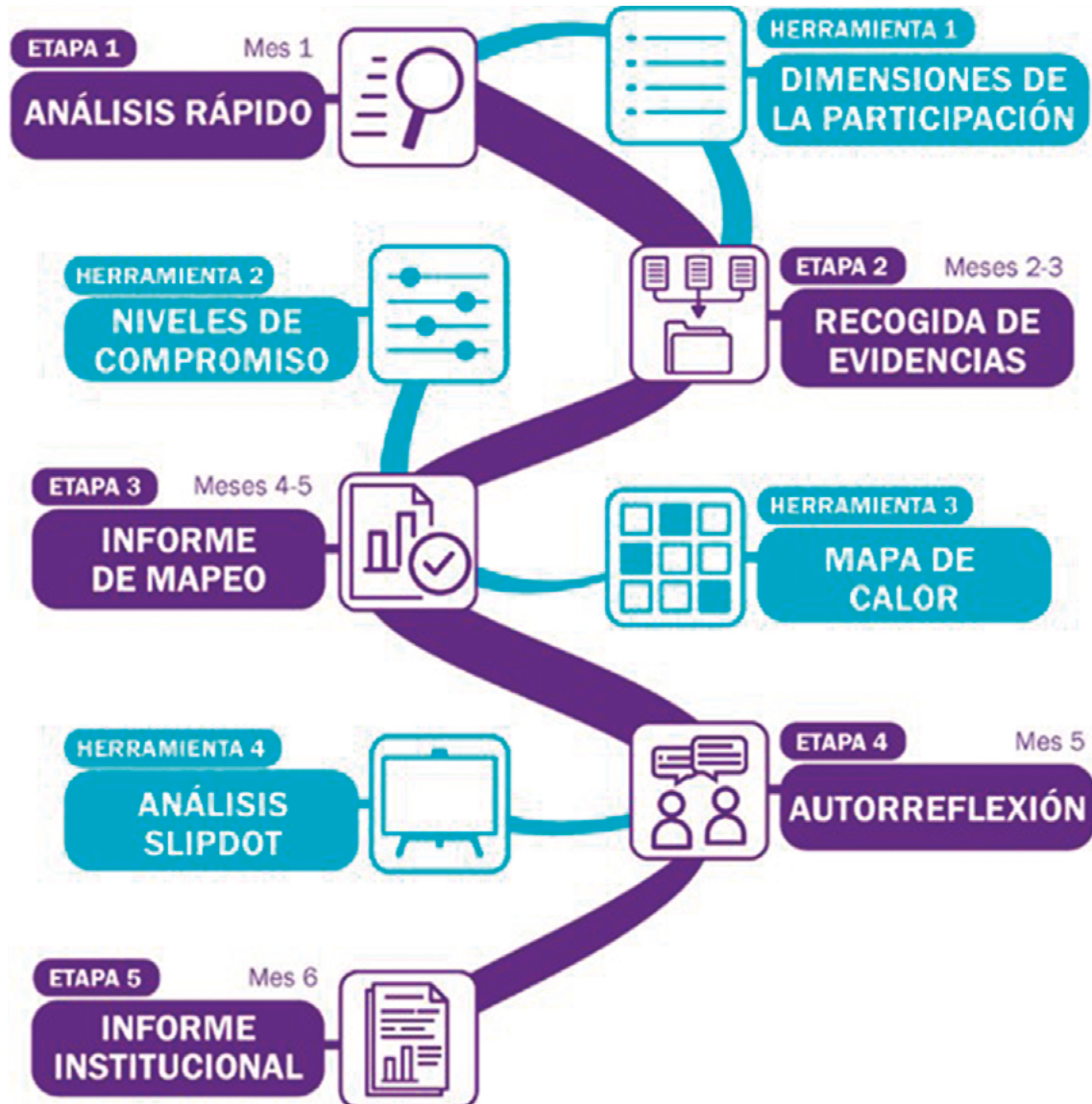
La segunda herramienta, tiene que ver con los niveles de compromiso para cada dimensión o subdimensión y estos puede ser de principiante a avanzando. La pretensión de esta herramienta es ayudar a realizar un análisis crítico de las actividades mapeadas con la herramienta anterior y determinar el nivel de compromiso de la institución.

La tercera herramienta, esta relacionada con la representación gráfica a través de colores de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones. De esta forma, se puede determinar el nivel de compromiso con la comunidad para cada dimensión y para toda la universidad sobre la base de las actividades previamente examinadas.

Finalmente, la cuarta herramienta es un análisis DAFO entre todas las partes interesadas sobre los resultados de aplicación de todo el proceso del paquete de herramientas TEFCE para reconocer los logros y definir las áreas a mejorar. En la figura 12 se presenta la interacción entre las etapas y las herramientas propuestas por TEFCE.

Por lo tanto, se podría afirmar que la aplicación de la caja de herramientas TEFCE permite enfoques más exploratorios y dependientes del contexto. Resalta el enfoque participativo que busca fomentar una comunicación igualitaria entre la universidad y la comunidad. Sin embargo, esta característica podría ser una limitante para su consolidación al plantear una interacción en donde la comunidad y la universidad tienen el mismo peso en la toma de decisiones en la relación universidad-sociedad situación idealista que está muy lejos de la realidad. No obstante, la conclusión del equipo de expertos de TEFCE es más optimista y afirman, la caja de herramientas tiene el potencial de convertirse en una herramienta sólida que ayudará a las universidades europeas –y potencialmente a las de todo el mundo– a institucionalizar su compromiso con la comunidad en general.

Figura 12. Interacción entre las etapas y herramientas de TEFCE



Fuente: TEFCE (2018, p. 13)

Otro elemento para destacar del proyecto TEFCE es la definición de “comunidad” otorgándole un sentido fluido, es decir, con capacidad de adaptarse a los contextos y a los objetivos perseguidos por las comunidades, da igual si el objetivo es económico, social o una mezcla de ambos. Para Benneworth et al., (2018), la diversidad de objetivos y comunidades encadenadas con las actividades de compromiso no deberían representar un obstáculo para ver el compromiso con la comunidad como un concepto único y global. Por el contrario, manifiestan que es más productivo adoptar un enfoque amplio que reconozca que las universidades pueden comprometerse en paralelo con diferentes comunidades para abordar diferentes tipos de objetivos sociales.

En este contexto, los creadores del proyecto TEFCE afirman la propuesta posee más semejanzas que diferencias entre la “universidad cívica” y la “universidad comprometida”. En relación con las semejanzas señalan, ambos conceptos reconocen la necesidad que tiene la universidad de reequilibrar sus objetivos sociales para ir más allá de ser una “torre de marfil” o un “motor de crecimiento económico” y contribuir de forma más amplia y activa al desarrollo de la sociedad. Ambos términos también identifican la necesidad de comprometerse directamente con las comunidades externas y de integrar el compromiso como una actividad central de la institución, lo que significa que el compromiso se incorpora a la enseñanza y la investigación en lugar de ser una tercera misión periférica.

Con respecto a las diferencias, afirman, la universidad cívica es explícita en cuanto a su naturaleza “basada en el lugar”. Está estrechamente relacionada con su comunidad local y regional. La universidad cívica se define a sí misma como una respuesta al objetivo del “bien público” y no solo al desarrollo económico o la justicia social. Aunque una universidad comprometida podría seguir exactamente el mismo camino y, por tanto, ser idéntica a esta concepción de la universidad cívica, también podría elegir un camino diferente y centrarse en dar prioridad a las desigualdades sociales, por ejemplo. Al final, el marco europeo para el compromiso comunitario TEFCE sugiere interpretar la “universidad cívica” y la “universidad comprometida” como dos “variantes de un mismo concepto”, es decir, una universidad que coloca el compromiso con la comunidad como fundamento de la cultura institucional (Farnell, 2020b).

c. El modelo de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA)

De acuerdo con la propuesta de Vallaeys (2021), se podría decir que la responsabilidad social universitaria es una nueva forma de articular la relación universidad-sociedad. Fundamentada en “la gestión integral y transversal” juntamente con el actuar ético de todas las dimensiones de los procesos institucionales de la educación superior. El autor afirma, que es necesario establecer “exigencias éticas” a partir de indicadores que superen los límites institucionales que hacen que el conocimiento producido por la educación superior no tenga un impacto real en las problemáticas sociales, definidas en los 17 ODS de la ONU.

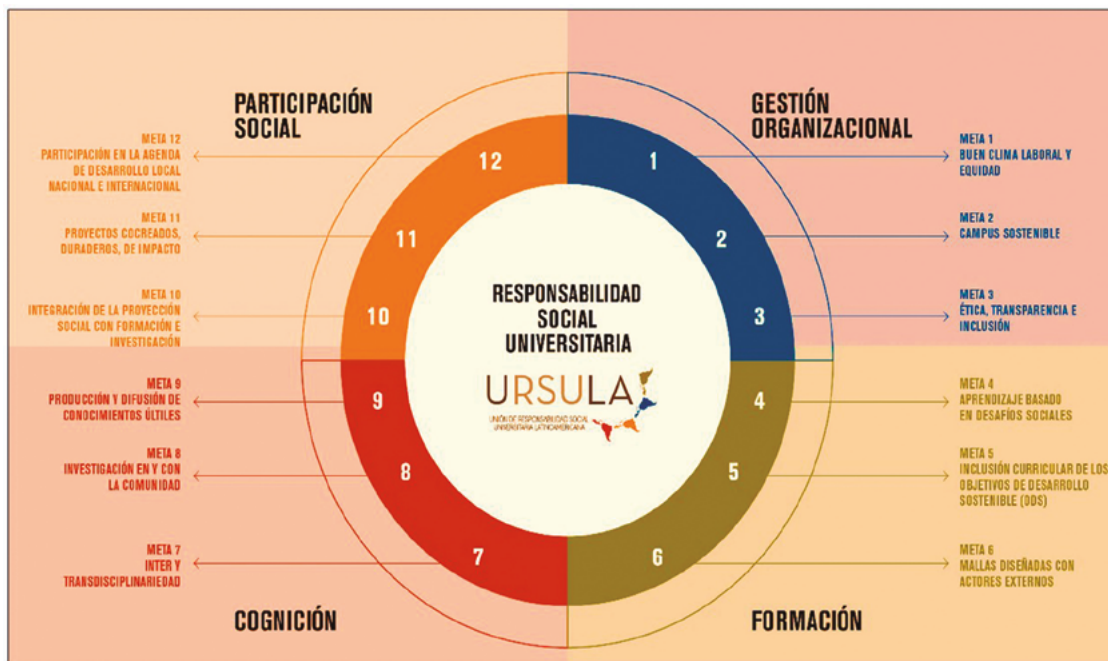
En este sentido, la responsabilidad social universitaria nace como un modelo que hace hincapié en la transformación institucional orientando para que las IES asuman un rol más relevante como agentes de cambio para la transformación social. Para Vallaey (2021), la responsabilidad social universitaria es una superación del clásico discurso de extensión, vinculación y proyección social enfocado en “los actos de bondad para empezar a tener cambios realmente en la pobreza, la injusticia, insostenibilidad, en forma coherente y eficaz” (p. 11). A nivel práctico, esta transformación pasa por un cambio ad-intra en la institución universitaria relacionada con dos puntos: 1) evitar la separación entre las funciones administrativas y las funciones académicas; 2) superar la marginación de la función de extensión frente a las otras dos funciones sustantivas, es decir, la formación y la investigación. Según Vallaey (2021), la responsabilidad social universitaria sólo puede ser concebida como una exigencia transversal a todos los procesos universitarios.

En este contexto, nace una asociación sin fines de lucro que inició sus actividades durante el «Foro Latinoamericano de Innovación Social y Responsabilidad Social Universitaria “Hacia la consolidación de la Unión de RSU en Latinoamérica”, en la Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile (UTEM, Santiago de Chile) en el 2016, con el nombre de Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) la cual promueve la Responsabilidad Social Universitaria, entendida como una política transversal e integral que obliga al actuar ético en todo el quehacer institucional de las IES, (Unión de Responsabilidad Social Universitaria latinoamericana [URSULA] (2019).

De manera similar al proyecto TEFCE, en el contexto de América Latina URSULA ha socializado una herramienta de autodiagnóstico para testear las prácticas socialmente responsables de las universidades. El Modelo URSULA de RSU ha sido construido de manera participativa con base en 12 metas y 66 indicadores (figura 13) que permite un autodiagnóstico institucional sencillo pero profundo para el cambio institucional, la orientación estratégica responsable, la innovación cognitiva, pedagógica y participativa.

• Dimensiones del modelo URSULA

La herramienta de autodiagnóstico RSU de URSULA propone las siguientes dimensiones: 1) Gestión, implica la gestión socialmente responsable de la organización y sus procedimientos institucionales; 2) Formación, es la gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica); 3) Investigación, es la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula; 4) Participación, apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social.

Figura 13. Las 12 metas del modelo de Responsabilidad Social Universitaria de URSULA

Fuente: Vallaeys y Solano, (URUSULA, 2019)

El modelo URSULA para el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria es concebido con base a 12 metas dentro del marco de los cuatro procesos (Gestión organizacional, Formación, Cognición y Participación social) para aterrizar el concepto de responsabilidad social universitaria en objetivos concretos. Así pues, las tres primeras metas de gestión organizacional (buen clima laboral y equidad, campus sostenible, ética, transparencia e inclusión) son satisfechas, al igual que la meta 11 de proyectos cocreados con la comunidad duraderos y de impactos. Mientras que las alianzas con las comunidades territoriales hacen posible lograr la meta 12 de participación en la agenda local, nacional e internacional. Igualmente, esto ayuda al cumplimiento de la meta 6 de un diseño curricular responsable, la meta 4 de aprendizaje basado en desafíos sociales, la meta 7 de la inter y transdisciplinarietà y la meta 5 de la inclusión territorial de los ODS desde la práctica profesional a través del aprendizaje basado en desafíos sociales. De igual manera, la meta 8 y 9 se cumplen en el modelo por medio de la investigación con la comunidad y mediante la difusión de los conocimientos útiles a esta. Finalmente, el modelo cumple la meta 10 al integrar la función de extensión y proyección social con la de formación e investigación. De esta manera, existe claramente una interdependencia entre los procesos y las metas durante todo el ciclo (URSULA, 2021).

El modelo de responsabilidad social universitaria propuesto por URSULA implica articular las funciones universitarias a una forma heurística, es decir, de forma innovadora y ligada a la solución de los problemas sociales. Es un horizonte transformacional, los procesos sustantivos de la universidad cumple en totalidad con las 12 metas del modelo URSULA (Vallaeys, 2021).

De acuerdo con este autor, estos proyectos emprendidos son internos al campus. Por consiguiente, el modelo invita a desarrollar una comunidad universitaria dinámica e innovadora

a partir de las 3 “S”, es decir, la Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible. La idea de fondo es la práctica de “una comunidad de aprendizaje mutuo” donde los actores se convocan a sí mismos para reorientar sus rutinas laborales, administrativas e interpersonales; situación que convierte a la universidad en un laboratorio permanente de innovación social.

Vallaey (2021) afirma, que las 3 “S” vendrían a ser una brújula para la “coherencia institucional” entre el ideal de lo deseable para el desarrollo sostenible, de cara a los ODS y la realidad que practica la universidad.

En este sentido, si la IES es concebida bajo estas 3S, se convierte en un laboratorio para las nuevas prácticas económicas, gerenciales, pedagógicas y científicas; estrategias enfocadas en el cumplimiento de los ODS dentro y fuera del campus universitario. La participación como elemento central tendría que verse reflejada en la mejora continua de los procesos, mientras que la formación dentro de la U3S implica la promoción de un ambiente de vida laboral ejemplar para la ética y los ODS.

• El autodiagnóstico en el modelo URSULA

A partir del recorrido llevado a cabo por los elementos característicos del modelo de Responsabilidad social universitaria URSULA, ahora es necesario fijar la atención en un elemento clave “el autodiagnóstico”. El autodiagnóstico es realizado por las partes internas de las instituciones de educación superior y consiste en tres momentos que son identificados con las letras A, B y C.

En el primer momento, (A) se examina lo que hacen las IES en cuanto a las 12 metas de desempeño socialmente responsable. En el segundo momento, (B) es para investigar lo que las IES sienten o perciben de sí mismas mediante encuestas de percepción. El tercer momento, (C) investigar lo que la sociedad demanda a través de entrevistas, encuestas y diálogos con diversos actores con los cuales las IES quieren asociarse. Según Vallaey (2021), el punto (C) depende del contexto social en el cual se desempeña la institución, de la relación que mantiene con sus socios y de sus decisiones soberanas de privilegiar tal o cual actor externo con el que trabajar. Por lo tanto, lo relevante aquí es el “contextualismo” y no la “estandarización”. El contexto institucional y social debe definir a los grupos de interés externos que quiere atender prioritariamente.

De esta manera, el modelo URSULA está construido con flexibilidad e indicadores estándares para analizar lo que las IES hacen y sienten, lo que lo convierte en un modelo universal. Así pues, en relación con lo que las IES hacen (punto A), se encuentran las 12 metas y sus respectivos 66 indicadores; con respecto al análisis de lo que las IES sienten (punto B), esta percepción se obtienen a partir de la aplicación de las encuestas diseñadas en el Manual de primeros pasos RSU (Vallaey et al., 2009, citado en (Vallaey, 2021) actualizadas y adaptadas a la nomenclatura de las 12 Metas; finalmente, corresponde realizar el inventario de buenas prácticas y el análisis de los resultados. Igualmente, difundir la información entre las partes interesadas y reflexionar juntamente con las preguntas: ¿qué debemos hacer?, ¿en qué estamos?, ¿qué nos falta?, ¿cuáles son nuestras prioridades articuladas a los ODS y a nuestra misión, visión, valores y compromisos institucionales?

En este sentido, el modelo (URSULA) se ha puesto a prueba y se implementó en las primeras investigaciones continentales de Responsabilidad Social Universitaria en América Latina, del 2018 y 2019. En el primer año, participaron 60 universidades de 9 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) algo relevante de este esfuerzo es que por primera vez en el mundo se “auto diagnosticaron con los mismos indicadores diferentes IES”, obteniendo un promedio continental que cada participante pudo constatar con sus resultados. Las 60 IES participantes realizaron un autodiagnóstico institucional a partir de una misma herramienta: 12 metas, 66 indicadores y 5 niveles de logro de gestión integral y transversal de la Responsabilidad Social Universitaria. En la Segunda Investigación Continental URSULA, en el año 2019, participaron 40 universidades de 9 países latinoamericanos (Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay y Perú) en 4 ámbitos de acción: 1. Gestión organizacional (GO) 2. Formación (F) 3. Cognición (C) 4. Participación social (PS). De esta forma, entre 2018 y 2019, se pudo levantar por primera vez en el mundo la data estandarizada y comparada del desempeño en RSU de 83 IES de 12 países en forma gratuita y rápida, gracias a la colaboración de cada IES (URSULA, 2021).

De esta manera, podría afirmarse que el modelo URSULA se convierte en una herramienta potencial para fortalecer la institucionalización de la Responsabilidad Social Universitaria. Lo anterior, teniendo en cuenta que, las universidades de América latina cuentan con una fuerte función y tradición social con la sociedad. En este contexto, vale la pena recoger algunas ideas formuladas por Vallaey (2021) al imaginar *¿cómo sería una universidad diseñada desde la Responsabilidad Social Universitaria?* El autor aseveró que consistiría en un proceso de reorganización pedagógico, cognitivo, administrativo y gerencial profundo, con “autoorganización estudiantil para la gestión de un campus responsable en términos de vida saludable, solidaria y sostenible” (p. 146).

En el manual del modelo URSULA se afirma que la universidad pasaría a ser un laboratorio de innovación tecnológico, social y ambiental, con el aprendizaje organizado a través de proyectos sociales, realizando investigación en y con la comunidad para fortalecer la relación universidad-sociedad a través de la creación y difusión de conocimientos útiles. La universidad tendría las puertas abiertas a la sociedad especialmente a los marginados y los pueblos originarios. En palabras de Martí-Noguera et al., (2018) significa que las IES se acogen al concepto de responsabilidad asociándolo a dos ámbitos. El primero, mantiene una relación con la gestión de “los procesos organizacionales” explícito a través de la rendición de cuentas. El segundo, refiere a la “moral” donde, desde los procesos sustantivos, las IES deben incidir en la sociedad al ofrecer repuestas a las necesidades humanas.

1.4.3. Desarrollo de la Universidad Ecológica/“Glocal”

La universidad ecológica Barnett (2011) es una síntesis donde convergen diferentes (metafísica, investigación, emprendedora, líquida, terapéutica, auténtica) ideas de universidad. El modelo se basa en la idea de ecología para explicar las problemáticas dentro de la institución universitaria y al mismo tiempo, para dar cuenta de los procesos regenerativos de la educación superior.

Según Barnett, la idea de ecología es poderosa por la interconexión que hace entre todas las cosas; por la agudeza para observar cómo los sistemas, ecosistemas, se deterioran; lo que implica un llamado a la responsabilidad de la humanidad para restaurar el medio ambiente. Son cinco las dimensiones de la ecología que la hacen un concepto amplio: interconexión, diversidad, deterioro, responsabilidad y regeneración. Y la universidad es una institución donde coexisten estas cinco variables, lo que la hace clave para la evolución hacia el mundo ecológico, subraya Barnett (2017).

Book (1982) había propuesto la “Multiversidad” señalando que las instituciones universitarias asumen una diversidad de objetivos y propósitos a través de las funciones sustantivas, además de las misiones tradicionales. Barnett a partir de la universidad ecológica actualiza este planteamiento dentro del contexto de la sociedad en red (Castells, 2006). La conexión e interconexión con el mundo y el entorno hacen que la universidad ecológica se preocupe por la sociedad y sus instituciones. Por ende, se compromete con los diferentes actores (corporaciones públicas o privadas, gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil o comunitarias) que son parte de la sociedad (Barnett, 2017).

De esta forma, el desarrollo de la universidad ecológica se ajusta a la sociedad en red dinamizada entre lo global y lo local. Se trata de universidades que tienen la viabilidad como criterio para elaborar posibilidades por sí misma a partir de su entorno institucional. Para el modelo de universidad de Barnett (2017) el intercambio de información y recursos es el corazón de este modelo de universidad, donde la internacionalización y la creación de redes universitarias, son relevantes para la contribución (servicio, compromiso, responsabilidad y valores) de la universidad a la sociedad.

El trabajo de Grau (2018) coincide con los planteamientos de Barnett solo que este describe su modelo como la universidad “Glocal”, donde la universidad contribuye al desarrollo regional a partir del fortalecimiento de la sociedad local a través de la docencia, la investigación y la difusión de conocimientos; la universidad cuenta con la suficiente destreza para involucrar a los diferentes sectores de la sociedad (gobierno, sector privado, representantes de la sociedad civil y comunidades); y asume un compromiso global a través de la formación de una ciudadanía crítica y responsable; igualmente, desarrolla una investigación útil que contribuye en los procesos globales que buscan construir la justicia y la sostenibilidad en el mundo. Las características de las universidades Glocales, es decir instituciones comprometidas global y localmente son cuatro: 1) Misión explícita compartida; 2) Liderazgo y academia comprometidos; 3) Un posicionamiento estratégico (desarrollo de procesos de internacionalización, asociaciones, redes); 4) Medición y seguimiento.

Grau trae a colación las palabras de Ignacio Ellacuría, rector de la Universidad Iberoamericana del Salvador en 1989, quien señaló que la universidad tiene que ser concebida como una “fuerza social ineludible para el bien”, idea que el autor complementa al indicar que se trata de una institución universitaria que resuelve las demandas de las comunidades locales y le hace frente a los desafíos globales como parte de la responsabilidad social por ser la institución de referencia de la sociedad y la humanidad (Grau, 2018). Por lo tanto, la responsabilidad y los comportamientos éticos son clave en la Universidad Glocal.

La universidad ecológica y Glocal no son contradictorias sino complementarias. Ambas ideas de universidad subrayan la relevancia de la conexión local/global basada en un diálogo más horizontal, participativo y ético, a partir de los procesos de internacionalización y la creación de redes universitarias, como expresión de los procesos regenerativos de la universidad. Las líneas que siguen a continuación introducen estos dos puntos.

1.4.3.1. La internacionalización presente y futuro.

El trabajo De Wit y Altbach (2020b) es una referencia esencial para conocer las ideas más relevantes sobre el desarrollo histórico de la internacionalización; las conceptualizaciones; las iniciativas para mejorar dichos procesos; las tendencias y los desafíos clave que son cruciales para el futuro de la internacionalización, en el extranjero y en el país, en un momento crítico de transformación (p.26). La reseña es obligatoria porque la intención de este apartado es presentar el estado actual de la internacionalización y las recomendaciones para su futuro.

De Wit y Altbach, afirman que la competencia de las instituciones universitarias por los ingresos y la reputación, han dejado de lado en los discursos de la educación internacional los valores (cooperación, la paz y el entendimiento mutuo, el desarrollo del capital humano y la solidaridad) tradicionales y fundamentales de la educación (De Wit y Altbach, 2020b).

Al analizar los procesos de internacionalización en los últimos 30 años De Wit y Altbach (2020b) encuentran como sus principales características las siguientes: 1) Hay un mayor énfasis en procesos de internacionalización en el extranjero que en la internacionalización en casa; 2) Los procesos de internacionalización son más fragmentados y marginales careciendo de integración en las políticas universitarias y gubernamentales; 3) Los beneficios se reducen a una pequeña élite de estudiantes, profesores e instituciones careciendo de resultados globales e interculturales más amplios; 4) Los cambios políticos, económicos, socioculturales y su impacto en la educación hacen que su enfoque gira cada vez más hacia las motivaciones económicas; 5) Es fuertemente impulsado por las tablas (nacionales, regionales, mundiales) de clasificaciones; 6) Deficiente alineación a las tres funciones sustantivas de la universidad: educación, investigación y servicio a la sociedad; 7) Se ha convertido en una expresión de poder blando (reputación e ingresos) tanto para las universidades como para las regiones por ejemplo, la Unión Europea con el acuerdo de Bolonia; 8) Ha incrementado la comercialización de la educación superior internacional a través de empresas con fines de lucro.

Estas características muestran la orientación competitiva, elitista y orientada al mercado que ha seguido la internacionalización de la educación superior. Además, indican que las relaciones de poder/saber en las dinámicas de producción del conocimiento, ha estado concentrada en los países del norte (De Sousa Santos, 2017). Por estas razones, han surgido miradas críticas a las prácticas y los discursos sobre la internacionalización de la enseñanza superior reducida a términos económicos principalmente.

Desde el mundo académico, se han hecho llamados a desarrollar nuevos enfoques de internacionalización cuestionando el orden hegemónico y sosteniendo que otra internacionalización es posible (De Wit & y Altbach, 2020a). Desde la perspectiva de De Sousa Santos (2008) la internacionalización puede ser una alternativa contra hegemónica frente a la globalización, la universidad y la vinculación con diferentes actores sociales como el Estado, puede incentivar a crear conocimiento relevante a partir de diferentes saberes.

El objetivo es potenciar una dimensión más cualitativa de la internacionalización que incluya: el desarrollo de la ciudadanía mundial, la empleabilidad, la investigación de calidad, la educación y servicio a la sociedad, evaluando los resultados de sus impactos (De Wit y Altbach, 2020b) en otras palabras, se comienza a plantear miradas más integrales de los procesos de internacionalización de la educación superior.

Para ello, es fundamental que la internacionalización pueda ser conceptualizada como una estrategia de gestión institucional que introduzca la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la educación superior (Aponte & y Ramírez, 2017; Sebastián, 2005).

Así, la dimensión internacional de la educación superior estaría compuesta por dos dinámicas bien diferenciadas e independientes una de otra: la internacionalización y la cooperación internacional. En relación con la primera, se trata de una estrategia de expansión de la universidad a través de políticas y procesos con la finalidad de obtener beneficios para la propia institución. Mientras que la cooperación internacional de la educación superior posee un carácter instrumental relacionado con los objetivos institucionales, y también es un medio para promover una internacionalización más responsable. Los resultados se resumen en dos elementos relevantes: 1) las universidades desarrollan la cooperación internacional para fortalecer la institución y obtener beneficio mutuo en la relación con otros actores en las actividades universitarias; y 2) las universidades ejercen el liderazgo dentro de la sociedad a través de proyectos de cooperación donde los beneficiarios finales no son las instituciones universitarias sino toda la sociedad (Sebastián, 2005).

A nuestro parecer, el desafío y el objetivo de las universidades es equilibrar el binomio: financiación y responsabilidad social. Y las actividades de internacionalización podrían contribuir a este objetivo y, a su vez, promover el bien común en la sociedad. Esto implica situar la responsabilidad de las universidades hacia la sociedad dentro de la agenda de la internacionalización.

Brandenburg et al., (2019) destacaron el potencial entre el concepto de internacionalización en la educación superior y el compromiso social. Los autores ampliaron las formas en que ambas actividades pueden abordar los problemas sociales a nivel local y global, incluidos los identificados por las Naciones Unidas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030.

En cuanto a esta relación, la definición de internacionalización De Wit et al. (2015) identificó que la ruta de esta contribución a la sociedad alude a lo siguiente:

“El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la entrega de la educación universitaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y hacer una contribución significativa a la sociedad”.

Esta definición está en consonancia con el ideal de educación propuesto por la UNESCO (2015) en el que la educación es un bien común y, por ende, debe contribuir al bienestar de la sociedad. Por tanto, la propuesta orienta los procesos de la internacionalización hacia la construcción del bienestar para sociedad.

• **La Internacionalización para la sociedad**

“La internacionalización de la educación superior para la sociedad (IHES)” es una propuesta realizada por Brandenburg et al., (2019) y tiene como “objetivo explícito beneficiar a la comunidad en general, en el país o en el extranjero, a través de la educación, la investigación, el servicio y el compromiso internacional o interculturales”. De este modo, el IHES muestra la relación entre la internacionalización y el compromiso social. De manera similar, Hazelkorn (2020) afirma que esta visión de IHES está destinada a mejorar la interconexión internacional en beneficio de la sociedad.

Brandenburg et al., (2019), exploraron algunas actividades implementadas en algunos centros universitarios que le aportan más solidez a la naciente relación entre internacionalización y responsabilidad social. A continuación se comentan los ejemplos que utilizan estos autores para justificar su propuesta.

Ramírez et al., (2017) subrayan varios proyectos de emprendimientos enfocados en contribuir al desarrollo regional. Los autores comentaron dos experiencias de internacionalización llevadas a cabo por la Universidad de Viña del Mar con un doble objetivo: contribuir al desarrollo productivo de la Región de Valparaíso y, asimismo, aportar a la formación integral de los estudiantes de pregrado. El desarrollo de ambos proyectos incorporó la participación de profesores y alumnos de diferentes carreras vinculadas con el emprendimiento. Dichos proyectos buscaban beneficiar directamente a las empresas locales de bajos ingresos.

La experiencia empresarial en España tuvo como objetivo aprender a gestionar el Jardín Botánico de Plantas Medicinales de Gombren, Cataluña, España, con más de 20 años de funcionamiento. Las emprendedoras fueron capacitadas en nuevas aplicaciones y usos de las plantas medicinales, con el fin de generar conocimiento para nuevos productos en Chile. Estos temas se complementaron con un Módulo de Liderazgo y Emprendimiento Femenino, el cual estuvo dirigido por expertos de la Universidad de Girona, Cataluña. Las participantes fueron capacitadas por expertos de estos centros en temas que hacían referencia a la gestión de jardines botánicos, con el objetivo de compartir sus nuevos conocimientos con los empresarios de Chile.

Otro proyecto destacado por los autores es el Proyecto de Mujeres Tejedoras; una experiencia internacional en Perú que buscó compartir in situ la experiencia consolidada de las mujeres involucradas en el trabajo asociado y la exportación de sus productos al mercado europeo. Se trataba de mostrar el modelo de asociación y ciertas técnicas que les permitieran trasladar esta experiencia a su propia realidad. Además, pretendía valorar mejor aquellos factores críticos que permiten la creación de nuevos modelos de negocio, al tiempo que se establecen cambios en sus procesos productivos y se aprovecha la experiencia internacional.

Asimismo, a nivel europeo se podría tomar como ejemplo el programa Social Erasmus+, el cual tiene como objetivo construir puentes en la sociedad al acercar a los estudiantes internacionales a las escuelas locales. Al conectar a los alumnos internacionales con las comunidades locales.

El proyecto se centra en la creación de las herramientas necesarias para que los interesados practiquen las actividades Social Erasmus +. Con el apoyo de una asociación entre diferentes actores sociales, se desarrollan un conjunto de herramientas para ayudar a las universidades, las organizaciones locales y las escuelas a implementar el proyecto adaptado a su contexto local y al marco académico actual. El proyecto social Erasmus + es un proyecto de cooperación orientada al futuro KA3 del programa Erasmus + que tiene como fin tener un impacto duradero en el programa Erasmus + y la educación superior en general (Erasmus+, 2021).

Además de esta nueva mirada de la internacionalización, con la universidad ecológica/glocal surgen también las redes universitarias, para brindar apoyo a las labores de las universidades. Al parecer, los esfuerzos se dirigen a impulsar una óptica constructivista de las relaciones internacionales, y la educación superior forma parte de un sistema, por lo tanto, el trabajo en red propone nuevas formas para desarrollar iniciativas de cooperación (Aponte & y Ramírez, 2017). A continuación, se presentan las ideas más relevantes sobre las redes universitarias.

1.4.3.2. Las Redes universitarias expresión de la universidad Ecológica/Glocal

Las redes universitarias son reconocidas como la autoorganización espontánea y descentralizada de instituciones, organizaciones o asociaciones, de carácter multinacional o internacional conformada por actores autónomos, muy relacionadas pero diferenciados entre sí, que trabajan de manera horizontal (no de subordinación ni vertical) para lograr objetivos comunes u objetivos individuales dentro de un sistema compartido; son estructuras que establecen formas de comunicación más ágil entre instituciones interconectadas de manera permanente y multidireccional (Hall et al., 2011; Pallán, 1997).

Asimismo, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) afirman que las redes universitarias son maneras efectivas para la cooperación entre las instituciones de educación superior que han logrado un mayor auge por el contexto social y económico en el que llevan a cabo las labores enseñanza e investigación, sumergidas en los procesos de la sociedad del conocimiento y la globalización así como comprometidas con la reflexión comprensiva y transformacional de la educación superior en América Latina y el

Caribe (Torres, 2007). El esfuerzo mancomunado de diferentes instituciones de educación superior de la región con la creación y participación en las redes universitarias ha permitido construir el discurso de responsabilidad social en Iberoamérica (Gaete, 2016).

Por consiguiente, la participación en redes tiene gran relevancia para responder a los problemas urgentes de la sociedad desde el diálogo horizontal y colaborativo, entre instituciones con capacidades específicas que contribuyen con su experiencia a hacerle frente a la complejidad de los desafíos globales (Spilker, et al., 2016; Plastrik et al., 2014).

Tomando como referencia el trabajo de Torres (2007) las principales características de las redes universitarias se pueden establecer como las siguientes: 1) son organizaciones más flexibles, que amplían y posibilitan una mayor cooperación, promueven la solidaridad en cuanto a los riesgos y soluciones; 2) promueve el reconocimiento recíproco de los involucrados en las actividades; 3) aumenta la participación de las diferentes unidades de la universidad por el auge de las actividades de colaboración; 4) promueven la cooperación universitaria dentro y fuera de los países de forma eficaz y equilibrada; 5) se fundamentan en el intercambio de información especialmente de las investigaciones producidas por las propias universidades; 6) contribuyen a fortalecer el propio perfil institucional de las universidades a partir de la difusión de conocimientos (efecto multiplicador) que contribuyan a mejorar los procesos institucionales de forma individual, para beneficio de todo el grupo; 7) promocionan la participación del profesorado en investigaciones y congresos así como la movilidad e intercambio entre el alumnado; 8) establecen estándares de calidad socializando herramientas de evaluación sobre los procesos universitarios contribuyendo a la mejora de la calidad académica; 9) suman esfuerzos para construir un currículo internacionalmente afectado.

Con respecto a la clasificación de las redes universitarias podemos decir que existen diferentes tipos de redes, tanto por las características y objetivos de sus integrantes como por las formas de llevar a cabo sus actividades.

Pallan (1997) había establecido una primera clasificación basada en tres criterios: a) por su constitución, redes de interacción directa o redes virtuales por el desarrollo tecnológico; b) por el tipo de participante, refiere a que los miembros pueden ser institucionales o personas individuales, por ejemplo una asociación de universidades o una red de profesionales de la medicina; c) por sus propósitos, redes especializadas en una temática específica o con el propósito de desarrollar programas diversos programas interinstitucionales.

Sin embargo, para Torres (2007) la tipologías para agrupar a las diversas redes universitarias son tres: institucionales, asociaciones y consorcios académicos. Las redes institucionales son organizaciones categorizadas a partir de un criterio geográfico de la institución participante, determinando así si su carácter es regional, transnacional, subregional, intercontinental o transregionales. Igualmente dentro de esta categoría entre las redes nacionales o subnacionales que tienen como objetivo fortalecer la labor de la educación superior. Entre los ejemplos podemos encontrar: Redes Intercontinentales, la Asociación Internacional de Universidades (AIU), Programa de Cooperación Universitaria entre Instituciones de Educación Superior Europeas y Latinoamericanas (COLUMBUS), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); En Europa está la Asociación Europea para la Edu-

cación Internacional (AEIE), en América Latina existen la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), entre otras.

Las asociaciones académicas, para la categorización de estas redes se usa los mismos criterio empleado por Pallan (1997) es decir, el tipo de participante que puede ser individual o institucional, al mismo tiempo, se toma en cuenta el propósito a partir del grado de especialización temática y el criterio geográfico, porque habitualmente son organizaciones internacionales que tienen un impacto a nivel regional. Por esta razón se ubican aquí las redes académicas también conocidas como redes temáticas. Algunos ejemplos de redes temáticas son: la Red de Estudios sobre Educación Superior de Centroamérica (REESCA-CSUCA), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México (IISUE-UNAM) entre muchas otras.

Los consorcios académicos, son redes que se proponen llevar a cabo acciones en líneas del conocimiento especializado, y que se pueden identificar como redes, instituciones y Organismo de apoyo y/o fomento de la educación superior. Como ejemplo se pueden mencionar: la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el Convenio Andrés Bello (CAB), el Portal UNIVERSIA, solo por nombrar algunos.

A partir de la clasificación de las redes señalada anteriormente, Gaete (2016) hace una subclasificación dentro de las iniciativas internacionales y redes interuniversitarias a partir del enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de acuerdo con la orientación directiva, transformadora o normativa de que desarrolle la organización. Así, la orientación directiva se centra en los análisis de los impactos de las actividades universitarias en la sociedad, privilegiando la rendición de cuentas, por ejemplo, Foro de consejos sociales de universidades andaluzas; el enfoque transformacional, impulsa una mayor contribución de la universidad para lograr el desarrollo sostenible de la sociedad, un buen ejemplo puede ser el UNESCO-IESALC, que tiene como misión convertirse en una red de redes en América Latina y el Caribe; Finalmente, la orientación normativa establece principios y valores para orientar el comportamiento individual y colectivo de la sociedad, por ejemplo la Organización para las Naciones Unidas (ONU) con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el contexto anterior, dentro de las redes temáticas (Torres, 2007) y de acuerdo con la orientación de transformadora (Gaete, 2016) de sus propósitos emergen redes universitarias centradas en fortalecer las responsabilidades y las funciones cívicas de las universidades.

De acuerdo con Popp, et al., (2013), estas redes reúnen a miembros de la universidad y de la comunidad para trabajar en pro de un objetivo en común, con el propósito de beneficiar a comunidades y desarrollar soluciones a los retos sociales, económicos y medioambientales. La idea de comunidad se amplía y puede incluir: Organizaciones no gubernamentales (ONG), líderes políticos, gobiernos, comunidades locales entre otros. Las redes temáticas sobre el compromiso y la responsabilidad social de la universidad son medios útiles para desarrollar la investigación, el liderazgo de la comunidad, la experiencia y los recursos de las universidades afrontar democráticamente los desafíos contemporáneos (Spilker, et al., 2016). Por consiguiente, asistimos a una

interacción e interdependencia reflexiva y crítica entre la academia con el mundo no universitario, explícitamente conectando la enseñanza y el aprendizaje con el mundo más amplio, reuniendo a profesionales e investigadores como ciudadanos y vecinos” (Clancy, 2015, p. 162).

En términos generales, en las últimas décadas han surgido iniciativas de redes universitarias que buscan reforzar el compromiso y la responsabilidad social de la universidad con la sociedad.

Hoyt & Hollister (2014) mencionan las siguientes: la Global Alliance for Community Engaged Research, el International Consortium for Higher Education Civic Responsibility and Democracy; Universia (la asociación de universidades de Santander), la Asociación de Universidades de la Commonwealth, la Asociación de Universidades Africanas, la Asociación de Colegios y Universidades de Estados Unidos, entre otros.

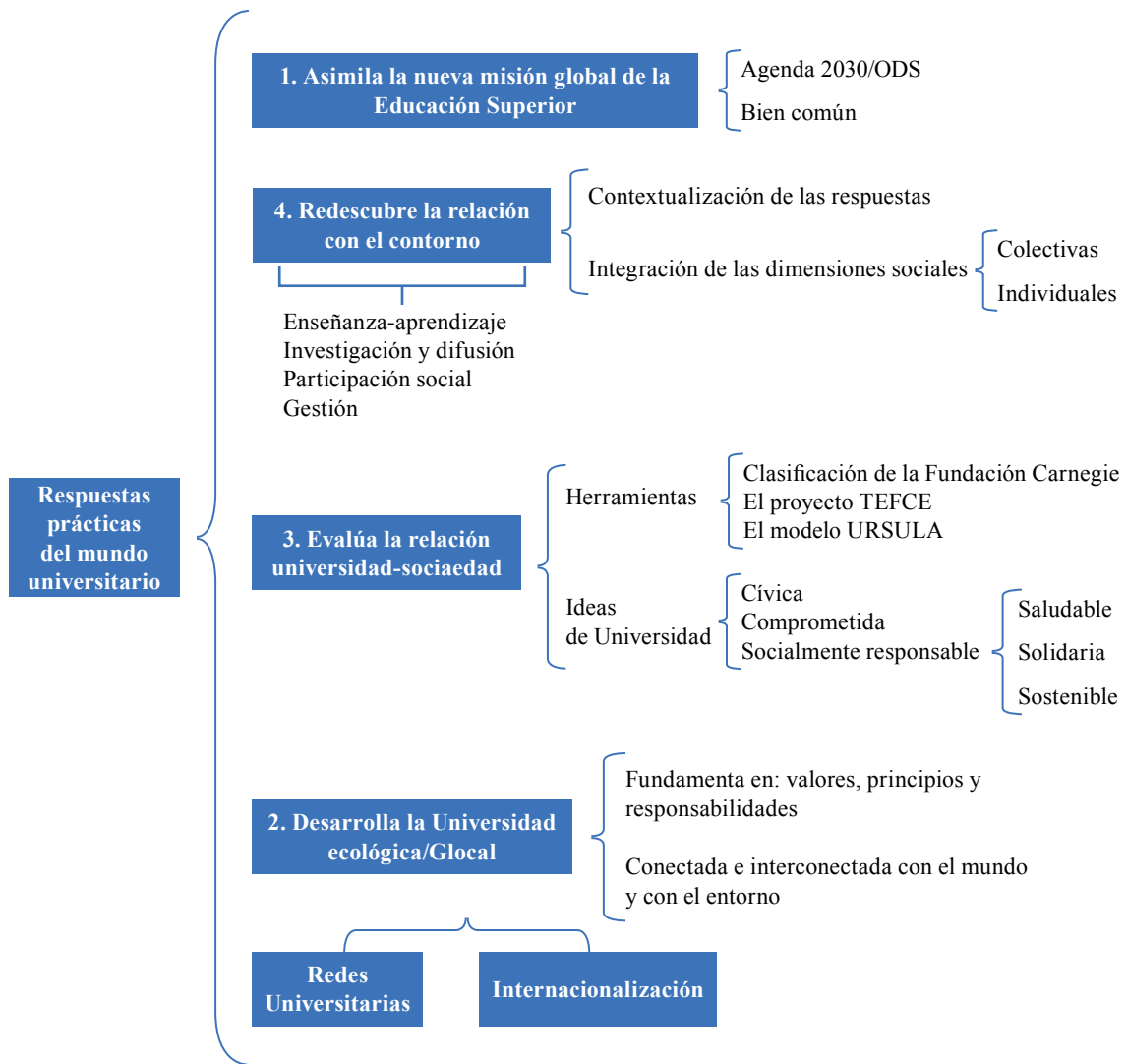
Como puede apreciarse, las redes universitarias se han extendido en todos los continentes con la misma finalidad, regenerar la relación de la universidad con la sociedad a través de las funciones cívicas y sociales de las instituciones universitarias. Esta labor la realizan a través del trabajo con comunidades locales, a través del voluntariado, el aprendizaje servicio y otras iniciativas dentro de los procesos universitarios en relación con la sociedad.

De esta manera, las redes universitarias inducen el “*Aggiornamento*” de la educación superior y los modos de relacionarse con la sociedad. Presenciamos un proceso vibrante y en crecimiento que busca re-imaginar el rol de la universidad. En palabras de Torres (2010), la universidad del siglo XXI está llamada a descubrir caminos que conduzcan al diálogo y la negociación permanente como espacio de posibilidad para una cohesión social y económica (p. 33). Por consiguiente, la universidad siempre está invitada a reflexionar sobre *el qué y los cómo*, se pueden promover los valores humanos en la realidad para contribuir con la transformación de la sociedad.

En virtud de todo el desarrollo anterior, se observa que desde diferentes contextos geográficos y culturales la educación superior busca alternativas para reforzar el liderazgo de la universidad en la sociedad a partir de la reflexión crítica y la participación dentro de la universidad y con el entorno.

A modo de síntesis, las respuestas del mundo universitario ante los retos actuales consiste en: primero, asimilar e incorporar la nueva misión global de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover el bien común y la justicia social; segundo, redescubrir la relación con el entorno como elemento clave para llevar a cabo su misión, integrando las dimensiones individuales y colectivas y contextualizando las respuestas a las demandas del entorno; tercero, desarrollando la universidad ecológica o Glocal, caracterizada por buscar la viabilidad para desarrollar su labor y cumplir su rol en la sociedad. Posee dos elementos claves: 1) está fundamentada en los valores, el compromiso y las responsabilidades; 2) la conexión y la interconexión con el mundo y el entorno es relevante para su misión, por lo tanto, construye una nueva mirada sobre la internacionalización e incentiva la creación de redes universitarias. En la figura 14 se muestra gráficamente este resumen.

Figura 14. Respuestas de la universidad



Página en blanco de manera intencionada.

CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO

ESTRATEGIA METODOLÓGICA



Nota. La lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp.
Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669). Óleo sobre lienzo.
Galería Real de Pinturas Mauritshuis – La Haya, Holanda

Página en blanco de manera intencionada.

2.1. Introducción a la estrategia metodológica

Dentro de la práctica investigativa existen diversas formas de explorar la realidad a estudiar, siendo una de ellas, la investigación cualitativa. De acuerdo con De Gialdino (2019) la investigación cualitativa busca comprender la interpretación de la realidad a partir del punto de vista del otro; además, busca ver cómo el mundo, los contextos y las perspectivas, están mediados por las interacciones sociales que influye en la realidad descrita; así como también, dotar de significado a los fenómenos y las relaciones subyacentes en los procesos para construir e interpretar la realidad. En este sentido, “el estudio de caso” es una de las tantas estrategias que existen en la investigación cualitativa para abordar la realidad. El mismo consiste en examinar diferentes características de un mismo fenómeno para comprender el significado. Sumado a esto, los estudios de casos intentan comprender cómo funcionan todas las partes juntas formando un todo (Stake, 1999). De esta forma, el interés central es la intuición y la interpretación más que la comprensión de hipótesis (Pérez, 2014). Cuando la investigación surge a partir del estudio de diferentes casos relacionados con el mismo fenómeno, se habla estudio de casos múltiples, donde el marco fenomenológico ofrece la oportunidad de contrastar la información recopilada a partir de distintos agentes (Rodríguez et al., 1996; Stake, 1999).

Esta investigación es de carácter cualitativo a partir de un estudio de caso múltiple (Stake, 1999) utilizando un diseño flexible (Mendizábal, 2006) busca contrastar cómo las redes universitarias a través de las misiones declaradas y actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad motivan la incidencia social de la educación superior. La finalidad es comprender el fenómeno, a partir del discurso presente en las fuentes documentales y orales (Yin, 1984). Las características del diseño flexible permiten ciertas elasticidades sobre temáticas nuevas desde múltiples perspectivas. No obstante, a pesar de la flexibilidad del diseño este se caracteriza por la elaboración y comunicación de una propuesta investigación explícita a través de preguntas de investigación preliminares (Mendizábal, 2006) que permitan la ida y vuelta permanentemente. Esta tesis doctoral ha seguido este proceso no sólo una vez, sino dos veces, gracias a la aparición del COVID-19, fue necesario replantear las propuestas de investigación inicial, implicando el planteamiento de nuevas preguntas afines con el trabajo ya realizado, elegir nuevas fuentes de datos y estrategias de análisis, a raíz de las limitaciones establecidas por la pandemia, juntamente con límites del financiamiento obtenido para la realización del programa de doctorado.

En cuanto a los datos, el corpus de la documentación de esta investigación está formada por una variedad de datos documentales: páginas web de las redes universitarias, documentos institucionales (declaraciones, planes estratégicos, planes de acción cívica, informes de investigaciones especializados, boletines institucionales, resúmenes de conferencias internacionales, documentos con noticias que incluyen las reseñas de blog de las redes) de libre acceso.

Además de la información proveniente de 6 entrevistas orales realizadas a los directivos de las redes universitarias analizadas. El abordaje de los datos se realizó en dos fases. La primera fase consistió en la exploración individual por cada una de las redes. En la segunda fase de exploración más profunda, se analizan los datos como un gran conjunto (ecosistema) que forma parte

de un todo. De esta forma, la heterogeneidad de las fuentes contribuyó a afinar los objetivos de la investigación reforzando la coherencia interna.

La muestra y las unidades de análisis se atienen a los principios derivados del diseño de investigación flexible para estudio de casos, en donde, las unidades de análisis están relacionadas con aquello que se analizará y estas pueden ser elegidas de manera intencional o sobre la base de algunos criterios, o una combinación de ambas (Mendizábal, 2006).

En este trabajo, las unidades de análisis se identificaron como redes universitarias, concebidas como organizaciones de carácter multinacional o internacional conformada por actores autónomos, muy relacionadas pero diferenciados entre sí, que trabajan de manera horizontal (no de subordinación ni vertical) para lograr objetivos comunes u objetivos individuales dentro de la educación superior (Hall et al., 2011; Pallán, 1997).

A partir de esta definición la selección de las redes se realizó de manera intencional con base en tres criterios: geográfico, el tipo de red y la orientación de la misma (Gaete, 2016; Torres, 2007).

Con respecto al primer criterio se escogieron redes cuya ubicación geográfica abarcaran las diferentes escalas, -Global-Regional-Nacional-.

El segundo criterio tiene que ver con el tipo de redes escogida, para esta tesis se prefirieron las redes universitarias institucionales temáticas que tienen como propósito fortalecer las funciones cívicas y responsabilidades de las universidades en la sociedad.

El tercer criterio fue la orientación, por lo tanto se escogieron redes universitarias temáticas con una orientación transformativa, es decir que la Misión declarada o actividades promovidas por las redes universitarias estén relacionadas con el compromiso y la responsabilidad social y tienen como propósito lograr una mayor contribución de la universidad para lograr el desarrollo sostenible de la sociedad.

A partir de estos criterios se seleccionaron siete redes universitarias: la red de universidades comprometidas Talloires, la red Universitaria Global para la Innovación (GUNi); la red de Responsabilidad Social Universitaria, University Social Responsibility Network., por su nombre en inglés; la red de Estados Unidos Campus Compact; la red de Irlanda Campus Engage; la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latinoamérica (URSULA); la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). En la tabla 8 se presenta visualmente la muestra seleccionada para este estudio mostrando el alcance, la cantidad de miembros, las formas de financiamiento, la localización de las oficinas centrales y la estructura organizativa de cada una de las redes universitarias.

Tabla 8. Identificación de la muestra para el estudio, redes universitarias seleccionadas

Redes universitarias	Alcance geográfico	Miembros	Financiamiento	Sede de operaciones	Directiva
Red universitaria Global para la innovación GUNi	América, Europa, África, Asia y Oceanía.	268 universidades de 85 países	UNESCO	Asociación Catalana de Universidades Públicas-España	Comité Ejecutivo (Presidente de la red y un jefe de la sección de educación superior de la UNESCO)
Red Talloires de universidades comprometidas	América, Europa, África, Asia y Oceanía	424 universidades en 84 países	Pago de cuotas por las universidades y financiamiento privado de organizaciones	Universidad de Tufts en Estados Unidos	Comité directivo formado los rectores de universidades de las diferentes regiones y dos representantes estudiantiles
University Social Responsibility Network	América, Europa, África, Asia y Oceanía	18 universidades en 14 países	Sin información	Universidad Politécnica de Hong Kong	Cuenta con un comité directivo y un asesor académico
Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina AUSJAL	América Latina y el Caribe	30 universidades en 15 países	Aportes de las propias universidades o subvenciones de otras redes jesuitas	IBERO-CDMX / México	Una asamblea general de rectores, un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario y un director de proyectos
Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina URSULA	Iberoamérica	205 instituciones en 14 países	Financiación inicial del BID y con la solidaridad de las universidades	Universidad del Pacífico Perú	Un director ejecutivo, un director educativo, una secretaria general, una coordinación de comunicación y un coordinador de investigación
Campus Compact	Estados Unidos	1100 instituciones	Pago de cuotas por las universidades y financiamiento público y privado	Boston Estados Unidos	Posee un equipo nacional liderado por presidente y equipos regionales
Campus Engage	Irlanda	8 instituciones	Gubernamental	Asociación de universidades Irlandesas	Equipo directivo facilitado por la Asociación de universidades Irlandesas

Elaboración propia de acuerdo a los datos consultados en las páginas web de las redes (2022)

De esta manera, este trabajo cumple con una de las características principales de la investigación cualitativa que es la diversidad y perspectiva de los participantes (Flick, 2014). Elementos puestos en práctica en la presente investigación al estudiar redes universitarias de diferentes contextos geográficos y culturales. Los datos, en su mayoría, provienen de 86 documentos institucionales de libre acceso y de las síes entrevistas realizadas al personal directivo de las redes universitarias.

Para analizar los datos seleccionados, se utilizó como estrategia el análisis de contenido, el cual permite identificar los mensajes latentes en fuentes documentales ya existentes, sin observar directamente la realidad, pudiendo ser interpretados tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo (Oliver, 2008).

Esta investigación utiliza tanto el análisis de contenido cuantitativo como cualitativo. El primero con la finalidad de construir una visión de conjunto de las misiones declaradas y actividades promovidas en los documentos institucionales por las diferentes redes universitarias; el segundo, con el propósito de reinterpretar múltiples realidades a través de la reflexión crítica, como forma aproximarnos a la realidad (Cabero & y Hernández, 1995).

De esta manera, la metodología cuantitativa y cualitativa se integran como una forma de acceder a los diferentes niveles analíticos que requieren los objetivos perseguidos en esta tesis doctoral. Se utilizó el software MAXQDA. Este software permite hacer análisis a través de comparaciones constantes de los datos de manera cualitativa y cuantitativa. Este proceso se llevó a cabo contrastando los resultados cualitativos frente a los cuantitativos, condensando múltiples datos para encontrar patrones que permitan construir significado (Kuckartz & Rädiker 2021).

La matriz presentada en la tabla 9, resume la estrategia de investigación desarrollada por esta tesis, que consiste en un estudio cualitativo, con un diseño flexible para casos múltiples, a partir de una muestra intencional seleccionada con base a dos criterios -el alcance geográfico y las misiones declaradas por las redes universitarias-; utilizando combinación de técnicas (cuantitativas y cualitativas) y la combinación de datos, con la finalidad de hacer una triangulación sistémica del proceso de investigación (Flick, 2014).

Tabla 9. Matriz sobre la incidencia social de la educación superior desde las óptica de las redes universitarias

Preguntas de investigación	Datos	Procesamiento y calidad de los datos
<p>¿Cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad impulsan la incidencia social de la educación superior?</p> <p>1. ¿Cuáles son las finalidades de las redes universitarias analizadas? ¿Cómo se llevan a la práctica las finalidades propuestas por las redes universitarias?</p> <p>2. ¿Cuáles son los énfasis, semejanzas o diferencias (si las hay) entre las diferentes redes universitarias?</p> <p>3. ¿Cómo se comprende la incidencia social de la educación superior desde la percepción de los directivos de las redes universitarias?</p>	<p>Documentales</p> <p>Revisión sistemática de la literatura</p> <p>Páginas web de las redes universitarias</p> <p>Documentos institucionales de las redes de libre acceso ; Declaraciones de constitución, Planes estratégicos, Planes de acción cívica, Carta de compromiso, Informes de investigaciones especializados, publicaciones de las redes para difundir sus actividades como: blog, noticias, folletos y artículos académicos sobre las redes.</p> <p>Orales</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a los directivos de las redes</p>	<p>Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo con el software MAXQDA.</p> <p>Elaboración de: Dimensiones, categorías y códigos para el análisis, guion de entrevistas (primer borrador)</p> <p>Evaluación de todo el proceso anterior por medio del juicio de expertos</p> <p>Aplicación de cambios y correcciones a las Dimensiones, categorías y códigos para el análisis, guion de entrevistas (estructura definitiva)</p> <p>Codificación y agrupamiento de los datos en categorías.</p> <p>Revisión de la categorización y análisis cualitativo de las entrevistas</p> <p>Presentación del análisis y los resultados</p>

Elaboración propia

2.2. Datos: clasificación y tratamiento

Tal y como se ha mencionado en la introducción de este capítulo, este trabajo reúne una diversidad de fuentes de datos: fuentes orales -6 entrevistas individuales semiestructuradas- y el corpus de documentos conformados por los 86 documentos institucionales de libre acceso de las redes universitarias.

2.2.1. Tipos de datos

Los datos utilizados en este estudio son de dos tipos: a) fuentes documentales; b) fuentes orales. A continuación se especifican las características para cada tipo de datos.

a. Fuentes documentales

Con respecto a las fuentes documentales, se prefirió las fuentes institucionales -documentos elaborados por las propias redes- de libre acceso, aunque también se incluyó una fuente independiente. Con esta característica se identificaron 86 documentos de las siguientes fuentes: páginas web institucionales, declaraciones de principios o cartas de constitución; planes estratégicos o planes de acción cívica; resúmenes de conferencias internacionales de las redes; blog y noticias difundidas por las redes agrupados como documentos de noticias, asimismo, se incluyeron algunos informes de investigación especializados realizados por las mismas organizaciones. La di-

versidad de documentos contribuye a contextualizar los datos desde varios ángulos narrativos. El corpus de documentos institucionales de libre acceso se presenta en la tabla 10 ilustrando el tipo de documento y la cantidad por cada una de las redes universitarias.

Tabla 10. Matriz del corpus de documentos seleccionados según el tipo por redes

Tipo de documentación	Redes interuniversitarias							Total
	Red Talloires	Red GUNi	Red Campus Compact	Red AUSJAL	Red Campus Engage	Red USRN	Red URSULA	
Página web	01	01	01	01	01	01	01	07
Declaración o Carta de Compromiso	04	-	01		01	-	02	08
Planes estratégicos o cívicos	-	-	05	01	-	-	-	06
Informes especializados	-	03	01	12	03	-	02	21
Documentos de artículos académicos	01	02	-	-	-	-	-	03
Documento sobre Conferencias Internacionales	01	02	-	-	-	01	01	05
Documentos con Noticias	01	09	15	02	07	02	-	36
Total	08	17	22	16	12	04	06	86

Elaboración propia

b. Fuentes orales

Dentro del diseño de esta investigación se planificó la obtención de datos a través de fuentes orales. La obtención de esta información se realizó mediante entrevistas. El formato de las entrevistas fue individual semiestructurado, es decir, a todos los entrevistados se le formuló el mismo guión de preguntas, permitiéndole moverse entre las diferentes preguntas sin forzar el orden de las respuestas (Flick, 2014; Trindade, 2016). De esta manera, las entrevistas realizadas a los participantes se caracterizaron por su flexibilidad tanto en la estructura del guión como en la forma de la participación debido a la pandemia, permitiendo que los entrevistados eligieran la modalidad de la entrevista, vía telefónica, por zoom, o si preferían el envío del guión de preguntas a través del correo electrónico. Asimismo, esta tesis cumplió con otros elementos relevantes en la

aplicación de las entrevistas como lo son, la selección de los participantes y el para qué u objetivo perseguido con esta técnica de recogida de información.

En primer caso, el proceso para elegir a los participantes para las 7 entrevistas se realizó a través de la selección intencional (Mendizábal, 2006) el cual consiste en seleccionar a los entrevistados en base a criterios sustantivos de acuerdo con el fenómeno analizado. Es preciso aclarar, de las siete redes analizadas, solo la red GUNi se vio imposibilitada de participar en la entrevista vía zoom que fue cancelada en tres oportunidades, por estar con los preparativos de la Conferencia Mundial de Educación de Educación Superior que se realizó en Mayo del 2022, en Barcelona-España.

Los criterios utilizados para la selección de las personas a entrevistar fueron de: relevancia, representatividad y accesibilidad (Scribano, 2008). En el segundo caso, cabe destacar que el objetivo de las entrevistas en el contexto de la investigación cualitativa, permiten acceder a los significados que le dan los participantes a las acciones que realizan (Trindade, 2016). Por consiguiente, la realización de entrevistas en esta tesis tiene como finalidad profundizar el contraste de los documentos institucionales frente a los significados declarados por el personal directivo que coordina las actividades promovidas por las redes universitarias en la interacción universidad-sociedad concernientes a la incidencia social de la educación superior en la sociedad. El guión de preguntas estaba conformado por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significado podría tener la incidencia social de la educación superior desde la red que usted representa ?¿Cuáles serían los elementos característicos de la incidencia social de la educación superior ? Por favor, explique las posibles semejanzas o diferencias con la idea de: impactos de la educación superior y cómo se relacionaría con las clasificaciones internacionales ?
2. ¿Cómo se puede vincular la incidencia social de la educación superior en los ODS de la Agenda 2030 ?
3. Cuáles serían las implicaciones y expresiones de la incidencia social de la educación superior — con base al significado expuesto en la pregunta 1 — para la enseñanza, investigación, gestión y la participación social, en la red que usted representa?

Con relación a los criterios establecidos, - relevancia, representatividad y accesibilidad-, se determinó que los participantes deberían ser miembro de algunas de las redes analizadas y de ser posible, que ostenten actualmente un cargo como directivo en la red o que haya culminado esta labor en un tiempo no superior de un año. Por tal motivo, se procedió a establecer contacto mediante correos electrónicos con los equipos directivos de las redes e incluso con académicos especialistas en la temática, todo ello con la finalidad de establecer una relación entre quien investiga y aquel a quien interroga (Trindade, 2016).

Entre los entrevistados se pudo contar con la participación del fundador de la red Talloires y actual asesor de la red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN), el académico de la Universidad de Tufts Robert Hollister; el Dr. Julián Skyrme, director de Responsabilidad Social de la Universidad Manchester, participó como directivo de la red de Responsabilidad Social Univer-

sitaria (USRN); Por Campus Engage, participó el profesor Ray O’Neill, académico de la Universidad Maynooth y vicepresidente de investigación e innovación; la red Campus Compact participó a través de Natalie Furlett, directora para asociaciones y miembros comprometidos de la red; François Vallaey, participo en calidad de director educativo de la unión URSULA; Por la AUSJAL, se contó con la participación del director de proyectos Felipe Crudele. De esta forma, esta tesis doctoral cumple con uno de los rasgos esenciales de la investigación cualitativa al presentar una muestra representativa y diversa de las redes universitarias con las entrevistas de los participantes (Flick, 2014), en la tabla 11 se aprecia la información ya descrita.

Tabla 11. Directivos de las redes participantes en la investigación

Red universitaria	Identificación	Cargo	Localización
USRN	Julián Skryme	Miembro del comité Ejecutivo USRN y Director de Responsabilidad Social de la Universidad de Manchester	Asia/Europa
USRN/Talloires	Robert Hollister	Asesor principal de USRN Fundador de la Red Talloires	Asia/Europa
Campus Engage	Ray O’nell	Vicepresidente de investigación e innovación de la Universidad de Maynooth Irlanda	Europa
Campus Compact	Nathalie Furlett	Directora de asociaciones y compromiso de los miembros	Estados Unidos
URSULA	Francois Vallaey	Director educativo. Experto en ética y responsabilidad social universitaria. Profesor de la Universidad de Pacífico	Iberoamérica Perú
AUSJAL	Felipe Crudele	Director de proyectos. Apoya la secretaría ejecutiva de las AUSJAL y los coordinadores regionales de la red de homólogos	América Latina México

Elaboración propia

Otro aspecto por considerar en las entrevistas es el procedimiento ético (Mendizábal, 2006). En este trabajo el procedimiento ético para la realización de las entrevistas consistió en consultas vía correo electrónico a los participantes para saber si deseaban participar en la investigación de forma voluntaria, informado al interlocutor sobre los antecedentes tanto del investigador como del tema a investigar y se justificaron las razones por las cuales su contribución era de vital importancia para este trabajo. Estos aspectos quedaron plasmados en el consentimiento informado y fueron recordados antes, durante y después, de las entrevistas por correo electrónico. En este sentido, a todos los participantes de la investigación se les informó que se daría a conocer su nombre con lo que estuvieron de acuerdo y ratificaron con la firma del consentimiento informado respectivamente.

2.2.1.1. Tratamiento de los datos.

Como ya se ha mencionado anteriormente este trabajo desarrolla un enfoque cualitativo fundamentado en un enfoque interactivo el cual admite “la interconexión” y “la interacción” entre los diferentes elementos de la investigación (Maxwell, 2019). De esta manera, la estructura interconectada y flexible de este trabajo hace que el todo el proceso reflexivo entre: teoría, datos, e interpretación del investigador, se encuentren estrechamente vinculados, siendo imposible separarlos por fases lineales o cíclicas. Por consiguiente, el tratamiento de los datos refiere a las técnicas empleadas para realizar el ir y venir al interpretar el fenómeno estudiado. De acuerdo con lo anterior, este proceso se inicia con el análisis de contenido, técnica que acompaña la reflexión del investigador a lo largo del trabajo, permitiéndole interpretar la realidad, a partir de los datos y la construcción de las categorías para dicha interpretación. Por tal razón se procederá a realizar una caracterización de este proceso.

a. Análisis de contenido

El análisis de contenido consiste en “una metodología indirecta, es decir, basada en el análisis e interpretación de fuentes documentales ya existentes, y no a la observación directa de la realidad, pudiendo explotarlas tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo” (Oliver, 2008, p. 29). Tomando esta definición como fundamento, a continuación, se describen los elementos de esta técnica de análisis presente en esta investigación. La primera consideración para tener presente es que, al hablar de redes universitarias ubicadas en diferentes contextos geográficos y culturales, se tuvo que recurrir mayormente a los documentos institucionales como forma más expedita para acceder a la comprensión exhaustiva del surgimiento de este fenómeno en la educación superior.

b. Procesamiento de los datos

Para las fuentes documentales el proceso de sistematización de los datos implicó recolectar y sistematizar los diferentes documentos por redes universitarias, para elaborar fichas que permitieran dilucidar ciertos patrones en la información. Esto es lo que se conoce en la investigación cualitativa como reducción cualitativa de los datos (Tojar Hurtado, 2006). En este sentido, se estableció como unidad de análisis para los documentos las oraciones completas dentro de su contexto, es decir el párrafo, todo ello con el apoyo del software MAXQDA para aplicar la técnicas mixtas del análisis de contenido que sigue este trabajo.

Este proceso en este trabajo se realizó de la siguiente manera. Se organizó la información directamente relacionada con su fuente reseñándola en fichas que permitieran evidenciar su relación con el tema de investigación. Luego se procedió a realizar exploraciones individuales por cada red universitaria antes de pasar a realizar una exploración conjunta de los datos provenientes de todas las redes universitarias. La tabla 12 resume el tipo de análisis de contenido aplicado a los diferentes datos. A las entrevistas se le aplicó un análisis de contenido cualitativo.

Tabla 12. Matriz del tipo de análisis de contenido utilizado por fuente

Fuentes de datos	Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
Página web	X	X
Declaración o Carta de Compromiso	X	X
Planes estratégicos o cívicos	X	X
Informes especializados	X	X
Documentos de Artículos académicos	X	X
Documento sobre Conferencias Internacionales	X	X
Documentos con Noticias	X	X
Entrevistas		X

Elaboración propia

Una vez seleccionada la información de forma coherente y objetiva se realiza la codificación a partir de categorías construidas bajo el ir y el venir del proceso deductivo-inductivo entre teoría, datos, interpretación y reflexión del investigador (Maxwell, 2019; Mendizábal, 2006). Por consiguiente, se profundiza el proceso de la reducción cualitativa de los datos, por medio de la codificación. La codificación es el proceso mediante el cual se ordena la información de forma sistemática en estructuras equivalente a compartimientos y conocidos como categorías (Oliver, 2008).

De esta forma, el procesamiento de los datos desde este acercamiento investigativo se hizo con dos propósitos. Primero, cumplir con las características del diseño de investigación flexible, es decir que las categorías del análisis procedan de los datos y se originan en los datos (Tajor Hurtado, 2006); Segundo, abordar la información con categorías validadas a través de diferentes acercamientos, para sacar conclusiones más rigurosas y profundas sobre el fenómeno estudiado. Las categorías se operacionalizan a través de un sistema de códigos. Los códigos están formado por un sistema de ideas y criterios utilizados para interpretar un discurso, que se integran a un sistema de categorías, el cual tiene que ser pertinente, claro, concreto, exhaustivo, representativo y homogéneo (Corbin & Strauss, 1998; Oliver, 2008; Trinidad et al., 2001) para actuar como un sistema compresivo para analizar la realidad desde la teoría y la interpretación del investigador.

En este sentido, las categorías de análisis de esta investigación se elaboraron agrupándolas en grandes ejes o dimensiones según los datos en complementariedad con las referencias teóricas. El diseño sigue un análisis secuencial, a partir de un hilo conductor paralelo al desarrollo teórico. Por consiguiente, se establecieron cinco dimensiones para agrupar las distintas categorías y estas son: 1) la dimensión ético-política. Esta dimensión se relaciona con la misión de la educa-

ción superior y los actuales procesos de regeneración educativa que buscan replantear e imaginar el valor de las dimensiones públicas y comunes de la acción educativa en el mundo robusteciendo las formas de aprender juntos, para relacionarnos de manera más equitativa, solidaria y saludable a nivel personal, colectivo y con el planeta; 2) Infraestructura del liderazgo institucional. Está relacionada con las estrategias, las políticas, las prácticas y los recursos puestos en marcha para aplicar, sostener e integrar el compromiso social y la participación de la comunidad entendida de manera amplia (sociedad) como una actividad institucional básica; 3) Dimensión Educativa y Pedagógica. Esta dimensión está conformada por dos categorías centrales. La primera son los itinerarios de enseñanza y aprendizaje, entendido como ese proceso de aprendizaje que supera los silos disciplinares actuales y desde la transdisciplinariedad motiva el desarrollo de la multidisciplinariedad entre las voces de la universidad, junto a las voces de la comunidad comprometidos en la promoción del crecimiento humano desde el ser social e individual, atendiendo las dimensiones físicas, psicológicas, éticas, sociales, espirituales, culturales; La segunda, son las pedagogías para fomentar un mayor compromiso social de las IES con la sociedad, relacionadas con las metodologías que impulsan la construcción de lo común para motivar diferentes formas de ser y estar en el mundo, a través de la resolución de problemas en estrecha relación con el diálogo entre saberes y actores, en procesos de enseñanza-aprendizaje; 4) Investigación, innovación y sociedad. Esta categoría se refiere a la difusión y creación de conocimientos centrados en las necesidades humanas y el mejoramiento de la sociedad a través de la cooperación y colaboración entre todos los actores de la sociedad; 5) Participación social. Esta dimensión se refiere a la diversidad de significados y prácticas que atraviesan las funciones sustantivas de las IES en su rol como mediadora de las relaciones sociales para la construcción del bien común en el horizonte de una convivencia social sostenible, justa y pacífica.

2.3. Gestión de la calidad

La gestión de la calidad en la investigación cualitativa debe notarse a lo largo del trabajo. No obstante, en este subapartado del trabajo se hace referencia a la calidad de la investigación a partir de la triangulación sistémica o integral. De acuerdo con Flick (2014) la triangulación sistémica implica: triangulación de datos, triangulación metodológica, triangulación de perspectivas sistémicas, triangulación de investigadores, triangulación de teorías. Pautas seguidas en esta investigación al combinar: fuentes documentales y orales, métodos cualitativo y cuantitativo, las diferentes perspectivas desarrolladas en el marco teórico y al implementar el juicio de expertos a través de diferentes investigadores, con la finalidad de lograr una mayor exhaustividad y comprensión del fenómeno, que contribuya a la calidad de la investigación. De todos los procesos ya mencionados, aún hace falta describir cómo se realizó la triangulación de investigadores. Concretamente, la triangulación de investigadores en este trabajo se llevó a cabo mediante el juicio de expertos. Entonces, *¿cuál fue la finalidad del juicio de expertos? ¿de dónde son los investigadores? ¿cómo se contactaron y cuál fue su aporte al trabajo?* Las líneas que siguen a continuación responden a todas estas interrogantes.

El juicio de expertos es considerado una forma de validar un instrumento de recogida de datos o información, “consiste básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a

un aspecto concreto” (Cabero & y Hernández, 1995, p. 14). De acuerdo con Garrote & del Carmen Rojas (2015) entre los criterios para seleccionar a los expertos se encuentra la accesibilidad y el conocimiento de expertos suficientes sobre la temática. Por esta razón, y con la finalidad de descartar la probabilidad de posibles errores u omisiones en la construcción de las categorías para el análisis y el guión de entrevista, en este trabajo se utilizó la validación a través del juicio de expertos, para aportarle mayor validez y fiabilidad a la investigación en aras de aumentar su calidad y replicabilidad en otros contextos (Garrote & y del Carmen Rojas, 2015).

Para esta investigación se decidió contactar como expertos a algunos de los autores que sustentan el marco teórico de este trabajo, específicamente se le solicitó a los expertos la validación del primer borrador de las categorías y el guión para las entrevistas, propuestas para el análisis de la incidencia social de la educación superior a través de las misiones declaradas y las actividades promovidas por las redes universitarias.

La modalidad de evaluación elegida fue de tipo individual, a través de correo electrónico en donde se presenta el contexto de la investigación (título, objetivo, descripción de la muestra y metodología a emplear) por escrito, juntamente con el sistema de categorías y el guion de entrevistas, al que cada uno de los jueces (expertos contactados) debía responder, sin mantener un contacto entre ellos.

El grupo de especialistas contactados para tal fin quedó conformado de la siguiente manera: un académico de Europa representado por el Profesor Ignacio Aldeanueva Fernández, investigador en Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga (España); Por América Latina se contó con el aporte Ricardo Gaete Quezada, investigador en Responsabilidad Social Universitaria y académico asociado a la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta (Chile); una académica de Sudáfrica, Raisuyah Bhagwan, profesora en el Departamento de Estudios de Salud Comunitaria de la Universidad Tecnológica de Durban, investigadora del compromiso universidad-comunidad.

El objetivo de la validación a partir del juicio de expertos era enriquecer las categorías elaboradas y comprobar si las mismas era pertinentes al tema de investigación, si las definiciones eran acorde con lo que se quería analizar, si poseían suficientes claridad de manera que podrían aplicarse en distintos contextos, si faltaba algún elemento relevante para el tema investigado, con relación al guión de entrevista, se le consultó si este abarcaba los temas del análisis, si habían preguntas que solapaban o no eran de tipo abiertas. Todos estos criterios se resumen en : amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia, para comprender el fenómeno analizado (Bernal-García et al., 2020).

Esta investigación en coherencia con el diseño flexible que la caracteriza otorgó total libertad a los jueces para que expresen sus apreciaciones cualitativas, evitando así, el uso de escalas de medición. Los jueces fueron invitados a validar las congruencias de las categorías y el guión de entrevistas, argumentando si estos eran adecuados y cumplían con los requisitos -amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia-, si algunos de los elementos requerían algunos cambios o podrían ser inadecuados estando en total incongruencia en relación con los criterios expresados. En la matriz presentada en la tabla 13 se presenta la valoración cualitativa de los jueces.

Tabla 13. Matriz de validación de juicio por expertos de las categorías y guión de entrevistas

Jueces expertos	Ubicación	Criterios	Juicio y recomendaciones
Profesor Ignacio Aldeanueva Fernández, especialista en RSU	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga (España);	Amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia	Cumple con los criterios establecidos. Sugirió el tema de la calidad de la educación superior. Se observó solapamiento en dos preguntas del cuarto eje, por lo que se recomienda una redacción más clara.
Profesora Raisuyah Bhagwan, especialista en compromiso universidad-comunidad	Departamento de Estudios de Salud Comunitaria de la Universidad Tecnológica de Durban, (Sudáfrica)	Amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia	Aprecio el marco presentado, sugiero incluir la transdisciplinariedad como elemento a considerar en los procesos de enseñanza aprendizaje; asimismo, con relación a la pedagogía, sería bueno considerar la producción local del conocimiento. Algunas preguntas presentan solapamientos, habría que mejorar la redacción.
Profesor Ricardo Gaete Quezada, especialista en RSU	Asociado a la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta (Chile)	Amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia	Respecto del libro de categorías, el mismo es pertinente y adecuado para la problemática a estudiar. Se recomienda cambiar la categoría Ubuntu por: la pertinencia social o la gestión de los impactos de la educación superior, En el guión, se observa que la mayoría de las preguntas son del tipo abierto, recomendadas para entrevistas en profundidad o semiestructuradas, si es la técnica elegida para su trabajo, el mismo puede funcionar correctamente. Sin embargo, habría que mejorar la claridad y redacción en las preguntas del cuarto eje. Finalmente, tenga Usted en cuenta, que debe definir con mucha precisión el perfil de los participantes, por la cantidad de preguntas y por la disponibilidad del tiempo para responder a las entrevista.

Elaboración propia

A partir de las sugerencias de los expertos presentada en la tabla 13, se procedió realizar los cambios necesarios para rehacer el contenido mejorando y simplificando la propuesta del guión de entrevista, afinado algunos elementos dentro de las categorías de análisis. De acuerdo con las observaciones metodológicas realizadas en primera instancia por la directora de la tesis y luego por los expertos sobre el tema, se realizó un proceso cuyo resultado fue un nuevo guión de entrevistas con tres preguntas abiertas y globales y las redacción definitiva de las categorías. El libro de categorías está disponible en el anexo A y el guión en el anexo B de este trabajo este trabajo.

Página en blanco de manera intencionada.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Nota. Scuola di Atene. Rafael Sanzio (1509-1511). Museos Vaticanos

Página en blanco de manera intencionada.

3.1. Las redes universitarias y el rol social de la educación superior

El propósito de esta investigación es profundizar sobre la interacción Universidad-Sociedad en relación con la incidencia social de las instituciones de educación superior. El objetivo central de este estudio era contrastar cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad motivan la incidencia social de la educación superior.

Para lograr dicho objetivo, en la primera parte de la tesis se han examinado diferentes aspectos relacionados con el tema antes mencionado desde la revisión teórica, identificando en la literatura científica diversas orientaciones finalidades y estrategias para abordar la interacción que las instituciones de educación superior mantienen con el entorno. A partir de los hallazgos encontrados en la literatura científica se construyeron las categorías para el análisis. El trabajo de campo tenía como muestra las redes universitarias. Este trabajo concibe que las redes universitarias son un fenómeno que emerge desde la misma educación superior como una forma de responder a los diferentes desafíos globales descritos en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Además las redes universitarias innovan y dinamizan las diferentes vinculaciones de la universidad en la sociedad.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos al analizar los datos empíricos de las redes universitarias en las IES. Para ello, se comienza exponiendo los resultados individuales para cada una de las redes universitarias de acuerdo con las categorías de análisis establecidas para este estudio. A continuación se presenta el contraste entre las diferentes redes universitarias para subrayar las similitudes y diferencias entre las mismas. Posteriormente, se presentan los resultados de todas las redes universitarias - reagrupadas en un gran ecosistema para detallar los énfasis que hacen las redes universitarias de acuerdo al perfil desarrollado. Luego, se procede hacer el trenzado entre la teoría, los datos, y la interpretación del investigador, conocido también como diálogo teórico-empírico, o análisis y presentación de los resultados.

3.1.1. La Red Universitaria Global para la Innovación (GUNI)

La Red universitaria Global para la Innovación GUNI, es una red global fue creada en el año 1999 por la UNESCO, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), para darle seguimiento a las decisiones que se toman en las conferencias mundiales de educación superior. Está integrada por más de 250 miembros de 80 países, incluyendo instituciones de educación superior, Cátedras UNESCO y centros de investigación (Guni Network, 2022).

Para llevar a cabo su trabajo la red GUNI opera a partir de cinco redes regionales, que representan a Asia y el Pacífico, América Latina y Caribe, África Subsahariana, Países Árabes, Europa y Estados Unidos. Cuenta con un Comité Ejecutivo, integrado por la UNESCO, la UNU y la UPC. Completan el Comité Ejecutivo, los presidentes y el secretario de cada una de las Redes Regionales. Así mismo, existe un consejo plenario, integrado por el conjunto de los miembros de la Red. Este se reúne una vez al año para conocer y debatir los resultados y el plan de trabajo de cada ejercicio (Guni Network, 2022).

La misión de GUNi está asociada a la renovación del rol de la educación superior a nivel global para desarrollar visiones en términos de servicio público, relevancia, responsabilidad social e innovación. Entre los valores que promueve se encuentran la visión de la UNESCO (educación, ciencia y cultura) como herramientas para el progreso social. A través de: la cooperación y solidaridad, la democratización del conocimiento, la defensa de los derechos humanos, la sostenibilidad, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, la multidisciplinariedad y la responsabilidad y compromiso social de la universidad. En cuanto los objetivos, la red GUNi, impulsa la reflexión y difusión colectiva de conocimientos con el objetivo de: apoyar la gestión y la políticas tanto de las instituciones de educación superior como a gobiernos a nivel mundial; promover la diplomacia académica, el multilateralismo y la cooperación internacional; impulsar la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los sistemas de educación superior (*Global University Network for innovation, 2021*).

Las actividades promovidas por la red GUNi para operacionalizar la misión y los objetivos declarados (*Global University Network for innovation, 2021, p. 7*) encontramos las siguientes: a) El informe sobre la educación superior en el mundo, reflexión colectiva sobre los retos y desafíos de la educación superior. Es publicada en inglés, español, chino, portugués y árabe; b) Seminarios, talleres y conferencias de la GUNi, realizadas cada dos años son foros para debatir realidades de la educación superior; GUNi alienta y promueve el trabajo asociativo y la cooperativo para la creación e intercambio de conocimientos sobre la educación superior en todo el mundo mediante actividades tanto presenciales como en línea; d) Comunidad de conocimiento, GUNi.KC se crea como un punto de encuentro virtual con el objetivo de apoyar la creación, la transferencia y la aplicación del conocimiento; e) Proyectos de investigación, la red GUNi desarrolla proyectos de investigación sobre educación superior por iniciativa propia, sola o en colaboración con otras instituciones.

Todas las actividades descritas anteriormente son capitalizadas por la red GUNi como beneficios a los que acceden las instituciones miembros y estos se relacionan con: 1) Ser parte de una red global creada y financiada por la UNESCO y la Universidad de las Naciones Unidas; 2) Oportunidades de trabajo en red compartiendo la visión de servicio público, pertinencia y responsabilidad social de la educación superior a nivel local, nacional, regional y global; 3) Recibir y participar en el Informe Educación Superior en el Mundo para intercambiar conocimientos sobre temas emergentes en la educación superior en el mundo; 4) Oportunidad de incorporarse a proyectos e iniciativas de investigación internacionales constituidos por GUNi; 5) Fortalecer el rol de la ES y el conocimiento en la sociedad, con los objetivos de anticiparse y responder a los apremiantes desafíos globales y locales de nuestro tiempo (*Guni Network, 2022*).

De acuerdo con los resultados de este estudio (tabla 14) se puede afirmar que la contribución de la red GUNi apunta al mejoramiento organizacional de los sistemas de educación como forma de contribuir a la reinterpretación de la relación universidad-sociedad.

Al analizar las misión declarada y las actividades promovidas, se observa que la dimensión ética-política de la red GUNi, el aspecto que más veces aparece en los diferentes documentos es la promoción de la responsabilidad social y cívica con un 51,6%, el mismo esta relación

con la renovación del rol de la educación superior en la sociedad a través del fortalecimiento institucional de las instituciones para que asuman sus responsabilidades y funciones cívicas en la sociedad global. Con otras palabras, GUNi a través de la promoción de la responsabilidad social y cívica contribuye a mejorar las capacidades institucionales de la educación superior a través de la socialización y difusión de conocimientos que refuercen los comportamientos éticos de las universidades para que recuperen su relevancia dentro del desarrollo de la sociedad. En palabras de la misma red GUNi se trata de:

“Reunir conocimientos y experiencias innovadoras, desde una perspectiva holística, con el fin de ayudar a las instituciones y sistemas de educación superior a lograr la implicación y el impacto en el desarrollo de las sociedades “ (Conectar la educación superior, lo social Impacto e innovación, 2018)

En el contexto anterior, en el análisis de los documentos de la red GUNi, también se halló que la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa es otro elemento clave con el 19,2%, seguido por el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible equivale al 17,6%, mientras que la cohesión y empatía social alcanza el 11,5%.

Asimismo, en la dimensión educativa y pedagógica el examen de los diferentes documentos revelan la prioridad que tiene para la red GUNi la educación para el desarrollo sostenible (EDS) que abarca el 37,7% dentro del marco de la Agenda 2030 y los ODS, por ella la misma red afirma:

“Los ODS no se alcanzarán sin la participación activa de todos los ciudadanos, y para que cada uno de ellos pueda participar activamente en la implementación de los ODS, es necesario fomentar un conjunto de habilidades, actitudes y valores. Esto conecta en gran medida con el concepto de aprendizaje permanente; la situación actual del mundo hace que el aprendizaje permanente sea imperativo(...) nuestro reto es desaprender y también compartir el conocimiento. Es necesario formar y educar a ciudadanos competentes, responsables y creativos, ya que “es muy importante tener pensadores analíticos y críticos en puestos de liderazgo” (International Conference on Sustainable Development Goals: Higher, 2020)

En la revisión de los documentos también se hallaron otros resultados que vendrían a complementar la EDS relacionados con los escenarios tecnológicos y la conectividad que representan el 14,8%; los conocimientos en permanente revisión y actualización equivalen al 13,1% y los itinerarios de formación flexibles, significativos e inclusivos suponen el 11,5%, mientras que las competencias y habilidades para fortalecer el estudiante y la pluralidad de conocer y hacer reciben el 8,2% y la contextualización de conocimientos 6,6%.

En el contexto anterior, se observa como la red GUNi además de priorizar la educación para el desarrollo sostenible promueve dentro de sus documentos y actividades una formación integral con la finalidad de generar una ciudadanía crítica, capaz de responder a los retos que se le presenten.

La contribución que hace la red GUNi está enlazada con la investigación en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, y el impulso de la sociedad del conocimiento como parte de los objetivos de la red. Para ello, la red promueve distintas actividades. Por ejemplo, la comunidad de conocimiento:

“Comunidad de conocimiento GUNI.KC se crea como un punto de encuentro virtual con el objetivo de apoyar la creación, la transferencia y la aplicación del conocimiento. A través de una variedad de temas específicos centrados en la transformación de la educación superior y su papel en la respuesta a los desafíos globales, GUNI.KC ofrecerá herramientas para estimular la participación directa de los afiliados con el fin de facilitar el intercambio de experiencia, recursos y buenas prácticas que regresaron como una ganancia de conocimiento a los miembros de la comunidad” (Guni Network, 2022)

El esfuerzo se aprecia en los resultados de la dimensión de investigación, innovación y sociedad donde la red GUNi obtiene los siguientes resultados: problemas comunes y restos globales 31,3%, difusión de conocimientos útiles 25,7%, la investigación comprometida 19,6%, co-creación del conocimiento 15,6%. Con respecto a la investigación GUNi promueve la investigación responsable:

“...Necesitamos “un tercer marco de pensamiento para la innovación: un marco coherente con los movimientos de ciencia abierta, investigación responsable y ética, responsabilidad de la ciencia”. Además, la evaluación no debe ser llevada a cabo sólo por expertos, sino por expertos en conjunto: un proceso compartido con las partes interesadas” (International Conference on Humanities and Higher Education, 2018).

La red GUNi define el marco de investigación promovido como Investigación e Innovación Responsable (RRI, por sus siglas en inglés). Se trata de una investigación más inclusiva que implica a todos los sectores de la sociedad (investigadores, ciudadanos, responsables políticos, empresas, organizaciones del tercer sector, etc.) para llevar a cabo un ejercicio multidisciplinar cuyos resultados contribuyan a sostenibilidad de la sociedad.

Con respecto a la infraestructura del liderazgo institucional, la gestión instruccional es el elemento central con 47,7%; seguida de la solidaridad en la diversidad de las IES con el 18%; detrás se encuentra la internacionalización para el bienestar 17,4%, finalmente la relación entre demandas sociales, formación e investigación reciben el 11,4%. El resto de los aspectos de esta dimensión hay un descenso así por ejemplo, la formación e incentivo para el personal docente supone un 3%, los impactos de las IES un 1,8% y los proyectos construidos a largo plazo con la comunidad apenas llegan al 1,2%, elementos que se evidencia a continuación:

“Las universidades e instituciones de investigación pueden contribuir en gran medida al cumplimiento de los objetivos (ODS), no solo a través de sus princi-

pales funciones de educación e investigación científica, sino también porque prácticamente todos los objetivos requieren de una considerable cooperación y alianzas institucionales, a las que las propias universidades pueden hacer una contribución significativa. Aspectos como la ciencia abierta, la diplomacia académica o los proyectos de investigación a gran escala proporcionan buenos ejemplos de ellos. La creación de estrategias conjuntas y alianzas entre universidades puede ser de gran ayuda para abordar problemas complejos como el cambio climático, la erradicación de la pobreza, el desarrollo de energías renovables, la gestión de los recursos naturales y el avance de sociedades democráticas, inclusivas y progresistas” (Sustainable Development Goals: From Science to Action, 2017)

Como se puede observar a partir de los resultados la infraestructura del liderazgo institucional, es una dimensión estrechamente vinculada con la dimensión de participación social. En el área de participación social la red GUNi, sobresale la diversidad de significados y prácticas del compromiso social, representando el 61%, es seguido por la diversidad de ámbitos sociales e institucionales con el 25%; la calidad, inclusión e incidencia social reciben un 8%; la participación de la comunidad universitaria un 4%; mientras que el rol de la comunidad y la participación de los estudiantes equivalen al 1%.

En resumen, los resultados muestran que la red GUNi enfatiza su trabajo en áreas relacionadas con: 1) la promoción de la responsabilidad social y cívica de las instituciones de educación superior para fortalecer el liderazgo institucional de la universidad en la sociedad; 2) la promoción del desarrollo sostenible; 3) la promoción de prácticas de innovación e investigación (RRI) con y para la sociedad en conexión en cierta medida con la enseñanza y el aprendizaje permanente que permitan compartir y actualizar conocimientos a través de los avances de la tecnología.

Dado que el perfil de la red GUNi se enfoca más a los procesos institucionales y organizacionales que a los procesos socioeducativos individuales, de acuerdo con los resultados GUNi se puede sugerir a la red considerar ampliar aún más su trabajo en las siguientes áreas: 1) haciendo más visible y efectiva la participación de los estudiantes y la comunidad, por ejemplo, en el informe mundial de la educación superior u otras actividades; 2) incrementar las estrategias encaminadas a fortalecer las actividades de enseñanza-aprendizaje para desarrollar una promoción más activa del aprendizaje permanente en línea dentro del impulso que la ha dado a los ODS y la Agenda 2030; 3) Posicionar a nivel global los mayores incentivos a la profesión docente; 4) Habilitar algún espacio dentro de la red para que se haga presente la comunidad, especialmente lo menos representados.

Tabla 14. Matriz de resultados de dimensiones % de códigos en los documentos de la red Universitaria Global para la Innovación (GUNi)

Dimensiones: GUNi	% de segmentos codificados	Dimensiones: GUNi	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Promover la responsabilidad social y cívica	51,6%	Gestión institucional	47,3%
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	19,2%	Solidaridad en la diversidad de las IES	18%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	17,6%	Internacionalización para el bienestar	17,4%
Cohesión y empatía social	11,5%	Demandas sociales, formación e investigación	11,4%
Total	100%	Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	3%
		Impacto de las IES	1,8%
Educativa y pedagógica		Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	1,2%
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	37,7%	Total	100%
Escenario tecnológico y conectividad	14,8%		
Conocimientos en permanente revisión y actualización	13,1%	Participación social	
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	11,5%		
Pluralidad para conocer y hacer	8,2%	Significados y prácticas del compromiso social	61%
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	8,2%	Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	25%
Contextualización de los conocimientos	6,6%	Calidad, inclusión e incidencia social	8%
Total	100%	Participación de la comunidad universitaria	4%
		Rol de la comunidad	1%
Investigación, innovación y sociedad		Participación de los estudiantes	1%
		Total	100%
Difusión de conocimiento útiles	25,7%		
Problemas comunes y retos globales	31,3%		
Investigación comprometida	19,6%		
Co-creación del conocimiento	15,6%		
Equidad epistémica	7,8%		
Total	100 %		

Elaboración propia

3.1.2. Red de Universidades comprometidas Talloires

La red Talloires se describe en su página web como una coalición mundial en crecimiento de 421 presidentes, vicerrectores y rectores de universidades en 83 países que se han comprometido públicamente a fortalecer los roles cívicos y las responsabilidades sociales de sus instituciones de acuerdo con los datos consultados en el presente año y publicados en la web de la red Talloires Network of Engaged (2022). Talloires, es la red internacional más grande enfocada particularmente en el compromiso cívico universitario. Creada en el año 2005, con la Declaración de Talloires sobre las funciones cívicas y las responsabilidades sociales de la educación superior en donde afirmaron:

“Creemos que las instituciones de educación superior existen para servir y fortalecer a la sociedad de la que forman parte. A través del aprendizaje, los valores y el compromiso de la facultad, el personal y los estudiantes, nuestras instituciones crean capital social, preparando a los estudiantes para contribuir positivamente a las comunidades locales, nacionales y globales. Las universidades tienen la responsabilidad de fomentar en el profesorado, el personal y los estudiantes un sentido de responsabilidad social y un compromiso con el bien social que, creemos, es fundamental para el éxito de una sociedad democrática y justa”(Declaración de la Conferencia Talloires, 2005)

De acuerdo con la información del portal web, la red Talloires es dirigida por un comité directivo internacional elegido de acuerdo con las pautas aprobadas por todos los miembros en las Reglas de Organización y Gobernanza para institucionalizar las responsabilidades del Comité Directivo, reemplazando así la figura del organismo fundador. El Comité Directivo consta de 14 miembros. Ocho son directores actuales de instituciones de educación superior, tres son directores de redes nacionales o regionales de educación superior para el compromiso cívico universitario, uno es ex ministro de Educación y dos son representantes estudiantiles. Los miembros del Comité representan a 11 países de todos los continentes (Australia, Bangladesh, Brasil, Egipto, India, Irlanda, Arabia Saudita, Escocia, España, Estados Unidos, Zimbabue). Los oficiales incluyen un presidente (el presidente de la Universidad de Tufts, Anthony P. Monaco) y un vicepresidente (presidente de la Universidad Camilo José Cela, Nieves Segovia). La Red Talloires de Universidades Comprometidas es administrada por una secretaria, que tiene su sede en el Tisch College of Civic Life de la Universidad de Tufts en Medford, Massachusetts. El director ejecutivo de la secretaria reporta al presidente del Comité Directivo según la información disponible en sitio web de Talloires Network of Engaged (2022).

La red Talloires Network of Engaged (2022) afirma que las instituciones de educación superior son organizaciones que cuentan con conocimientos, experiencias, herramientas e ideas, que hacen factible la promoción del compromiso cívico de forma amplia, inclusiva, ágil, capaz de lograr un verdadero impacto, especialmente con la experiencia innovadoras que desarrollan las universidades del Sur Global. Por consiguiente, la red acoge la diversidad de enfoques éticos de compromiso a través de actividades tan variadas como: la investigación comprometida con la comunidad, el aprendizaje servicio, el aprendizaje significativo, las actividades de voluntariado y extensión, el servicio público, el activismo político, el emprendimiento social (Talloires Network of Engaged, 2022).

El trabajo de la red Talloires se guía por seis valores entre los que se encuentran: la colaboración, la inclusión, la equidad, el liderazgo, la innovación y la esperanza. Estos valores son interpretados por la red de la siguiente manera: 1) Colaboración, asociada a reciprocidad y cogeneración de conocimientos entre las universidades para desarrollar múltiples formas de producir conocimiento y múltiples formas de comprender la realidad; 2) Inclusión, la red afirma que busca darle voz a todos los sectores de la sociedad especialmente a los marginados, incluidos los refugiados, los pueblos indígenas, los niños, las mujeres, las personas con discapacidad y los ancianos. Por este motivo, la red Talloires está comprometida a promover los derechos humanos, el respeto, la dignidad y la justicia; 3) Equidad, para Talloires la equidad comienza con la participación horizontal de profesores, personal, estudiantes y socios comunitarios a partir de la promoción de la empatía, la humildad, el coraje, de manera individual y colectiva orientados a lograr que las comunidades sean prósperas, sostenibles y equitativas; 4) Liderazgo, busca fortalecer el compromiso cívico conectando entre sí a las nuevas generaciones con la finalidad que sean capaces de convertirse en ciudadanos comprometidos por resolver los problemas del mundo; 5) Innovación, la red Talloires se propone aumentar la investigación con la comunidad para responder a sus demandas, se trata de una investigación útil con un compromiso ético sobre las relaciones de poder y las estructuras institucionales para lograr la transformación social; 6) Esperanza, centrada principalmente en las personas y sus aspiraciones. La red Talloires afirma que el compromiso cívico universitario es una estrategia práctica para mejorar la investigación y la enseñanza y abordar los desafíos sociales. Por este motivo, se han propuesto aprovechar la imaginación colectiva y la utilidad generativa de las universidades para mejorar la vida de todas las personas y mejorar las comunidades en todo el mundo (Talloires Network of Engaged, 2022).

De acuerdo con los valores descritos anteriormente, y las metas estratégicas de la red Talloires Network of Engaged (2022), la organización se ha propuesto consolidar y fortalecer la identidad de la universidad comprometida a través de la reinstitucionalización del compromiso cívico en la cultura institucional. En la figura 15 se muestra el proceso que sugieren las metas estratégicas de la red.

Figura 15. Procesos de las metas estratégicas de la red Talloires



Elaboración propia con base a Talloires Network of Engaged (2022)

Asimismo, en la web de la red Talloires, se hace hincapié en expandir las colaboraciones sostenibles entre la universidad y la comunidad con la finalidad de identificar y abordar las demandas de la sociedad. Dentro de la información se subraya la intención declarada que tiene la red Talloires de unir esfuerzos para corregir el desequilibrio histórico en las relaciones de los sistemas de educación superior aumentando la visibilidad de las actividades de compromiso cívico implementadas en el Sur Global (Talloires Network of Engaged, 2022).

El impacto de la red Talloires tiene que ver con el tipo de actividades que realiza. Estas están en concordancia con las metas estratégicas que buscan posicionar la reflexión sobre el compromiso cívico en las agendas de educación internacional. Por este motivo la red Talloires realiza dos tipos de actividades: 1) actividades de participación y formación, dedicadas al intercambio estudiantil, al desarrollo del personal docente y a la participación de la comunidad en charlas para gestionar las diferencias ; 2) visibilidad y fortalecimiento institucional, estas actividades están asociadas al reconocimiento de las instituciones como del personal. Se ofrecen financiamientos para actividades, se premia la labor, se difunde la información en las plataformas web de toda la red, además se participa en conferencias, seminarios e investigaciones sobre el compromiso cívico (Talloires Network of Engaged, 2022).

En este contexto, los resultados presentados en la tabla 15 para la red Talloires muestran el equilibrio entre los diferentes aspectos de la dimensión ético-política lo sugiere que la red realiza un gran esfuerzo. Así, el fortalecimiento de los comportamientos éticos de las universidades ocupa el primer lugar y está representado por la promoción la responsabilidad social y cívica con un 29,9%; los comportamientos éticos y sociales a nivel individuales es representado por la responsabilidad social y la ciudadanía activa con 24,6%; La convivencia social tiene como referencia la cohesión y empatía social que supone un 23,5% y finalmente encontramos el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible dentro del marco de la Agenda 2030 y los ODS representando un 22,9%. El esfuerzo que representan estos resultados ha sido señalado por la misma red Talloires en la Declaración de Madrid del 2011 al señalar:

“Las instituciones de educación superior están creando oportunidades y abordando los problemas de sus comunidades – luchando contra la pobreza, mejorando la salud pública, promoviendo la sostenibilidad medioambiental y mejorando la calidad de vida. Muchas universidades de todo el mundo están incorporando el compromiso cívico como una misión fundamental, junto con la enseñanza y la investigación. En todas partes, la universidad comprometida está reemplazando la torre de marfil” (Declaración de Madrid 2011)

Para dimensión educativa y pedagógica los resultados de la red Talloires sugieren que la red posee una gran flexibilidad para responder a las demandas de la sociedad. Esto se evidencia porque durante la pandemia la red privilegió el fortalecimiento del escenario tecnológico y la conectividad obteniendo un 20% en todos los documentos analizados, es un resultado llamativo que muestra nuevos horizontes para la educación superior. La Declaración del año 2021 visibiliza aún con mayor claridad este resultado cuando la red Talloires afirma:

“Desde hace tiempo sostenemos que las universidades tienen la responsabilidad de formar a la próxima generación de ciudadanos activos dotándolos de la capacidad de abordar los complejos desafíos que se presentan en todo el mundo. Durante la pandemia, los alumnos universitarios pusieron en práctica la ciudadanía global al codiseñar proyectos de colaboración con las comunidades locales para mitigar los efectos perjudiciales de la COVID-19 y, al mismo tiempo, intercambiar estrategias más allá de las fronteras geopolíticas a través de encuentros virtuales” (Talloires Network Declaration on Higher Education: A Moment of Challenge and Opportunity, 2021)

Asimismo, la formación humana en combinación la educación sostenible, representadas por las competencias y habilidades para fortalecer al estudiante y la educación para el desarrollo sostenible representan el 17,56% para cada uno respectivamente; igualmente, dentro de la dimensión educativa encontramos la pluralidad de conocer y hacer representan un 13,8% de todos los documentos analizados, mientras que los itinerarios formativos, flexibles e inclusivos y la contextualización de conocimientos llegan a un 12,5% para cada uno, por su parte, los conocimientos en permanente revisión y actualización alcanza un 6,3%. Este último resultado parece ser el motivo por el cual la red Talloires ha anunciado en su página web que está diseñando poner en práctica pedagogía deliberativa con estudiantes de todo el mundo sin ofrecer los detalles concretos la red Talloires ha informado que es un ejercicio de:

“Pedagogía deliberativa: en asociación con la Fundación Kettering, la Red diseñará Talloires, implementará y analizará un experimento de investigación sobre el uso de la deliberación con estudiantes universitarios de todo el mundo” (Página web Talloires).

Para la dimensión de investigación, innovación y sociedad de la red Talloires, el análisis de los documentos de la red muestra en este caso, el desarrollo de una investigación comprometida que crea y difunde conocimientos útiles. Esto se evidencia a partir de los siguientes resultados: los esfuerzos por responder a los problemas comunes y retos globales suponen un 32,6% de todos los documentos, seguidos por la difusión de conocimientos útiles con el 24,4%, donde la investigación comprometida alcanza el 20%; y la co-creación del conocimiento supone el 14% y la equidad epistémica obtiene el 8,1% en los documentos examinados. En cuanto a la investigación comprometida que crea y difunde conocimientos útiles para responder a los retos globales, la red Talloires nos presenta el ejemplo de una de sus universidades miembros :

“En la Universidad de Newcastle, estamos conectando la excelencia en la investigación en diferentes disciplinas para abordar Covid-19 y responder a este importante desafío global. Nuestro trabajo ayuda a conectar el descubrimiento creativo con el impacto para el beneficio económico y social, desde trabajar con socios para ayudar a desarrollar nuevas terapias para el virus hasta comprender sus impactos sociales y económicos a largo plazo. En un nivel muy práctico, estamos ayudando a ampliar y acelerar las pruebas de diagnóstico, donando

equipos de última generación al esfuerzo nacional y trabajando con socios de la industria y la salud para proporcionar equipos de protección que se necesitan con urgencia” (Boletín de noticias página web Talloires, 2020).

Para la dimensión de infraestructura y liderazgo institucional relacionada con las prácticas y políticas sugeridas por la red Talloires a las universidades, los resultados confirman la relevancia que tiene para las redes renovar la visión de la gestión institucional. Por esta razón, en los resultados de esta dimensión para la red Talloires, la gestión institucional supone un 34,3% en los diferentes documentos de la red; le siguen la solidaridad en la diversidad de las IES que representa un 22,7%, luego aparece la internacionalización para el bienestar con el 21%; la relación entre las demandas sociales, formación e investigación supone 11,6%; mientras que el impacto de las IES 5,5%; la formación e incentivo para el compromiso con el personal docente 3,3%; y los proyectos construidos a largo plazo con la comunidad suponen 1,7%. Desde la creación en el año 2005 la red ya afirmaba su intención de renovar la gestión institucional de las universidades como parte del fortalecimiento de las funciones y responsabilidades cívicas de las universidades como se evidencia en el siguiente texto:

“Fomentar la responsabilidad pública a través del ejemplo individual y colectivo, y a través de políticas y programas en nuestras instituciones de educación superior. Crear marcos de referencia institucionales que estimulen, recompensen y reconozcan las buenas prácticas de servicio social de estudiantes, académicos y trabajadores. Procurar que los niveles de excelencia, el debate crítico, y los resultados de la investigación se apliquen rigurosamente en beneficio de la comunidad, como parte de los compromisos de la universidad” (Talloires Conference 2005: Strengthening the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education)

Respecto a la dimensión de participación social, los documentos analizados de la red Talloires muestran grandes esfuerzos de la red por estimular la participación en diferentes niveles en la educación superior. El primer resultado a destacar tiene que ver con el significado y las prácticas del compromiso que suponen el 44,6% en los documentos revisados. La red Talloires interpreta compromiso a partir de la siguiente idea:

“Un verdadero compromiso con la comunidad debe ser beneficioso para ambas partes, debe ser recíproco y debe promover el aprendizaje y el intercambio de conocimiento a la hora de buscar un enfoque colaborativo para abordar los problemas y las oportunidades del mundo real” (Declaración de Madrid 2011)

Igualmente, entre los resultados destaca la participación de los estudiantes con el 17,2%, esta es promovida a través del financiamiento de actividades ideadas por estudiantes para beneficiar a las comunidades como lo muestra el siguiente ejemplo:

“Premio MacJannet : El Premio MacJannet de Ciudadanía Global fue establecido por la Red y la Fundación MacJannet en 2009 para reconocer las iniciativas excepcionales de participación de la comunidad estudiantil en las universida-

des miembros de la Red Talloires y contribuir financieramente a sus esfuerzos continuos de servicio público” (Página web Talloires).

Otra forma de motivar la participación estudiantil es promoviendo la conexión entre ellos por eso la red Talloires en su página web sostiene:

“Buscamos inspirar y empoderar a los estudiantes universitarios para que actúen proporcionando recursos para apoyar las colaboraciones comunitarias. Ofrecemos oportunidades para que los estudiantes se conecten entre sí y contribuyan al movimiento de participación cívica universitaria” (Página web Talloires)

Además de los resultados anteriores, en los documentos de la red Talloires se halló que el trabajo con la comunidad implica una diversidad de ámbitos institucionales y sociales representando el 14%; donde la participación de la comunidad universitaria supone el 10,2% dado que la participación de la comunidad es clave para la red Talloires, el rol de la comunidad en la educación superior representa el 9,6% seguida de la calidad, inclusión e incidencia social el 4,5%. Con relación al lugar de la comunidad dentro de la propuesta de la red Talloires se puede apreciar el trato igualitario que promueve la red en sus actividades como lo describe el ejemplo a continuación:

“Iniciativas para prácticas democráticas: en colaboración con la Fundación Kettering, la Red se compromete a explorar ideas y prácticas democráticas deliberativas con sus miembros. El enfoque se basa en la premisa de que la democracia es una ecología en la que las personas de las comunidades trabajan de manera complementaria entre sí y con las instituciones para abordar los problemas públicos. El intercambio de aprendizaje incluye nombrar y enmarcar los problemas en términos públicos y trabajar con los jóvenes para expandir la práctica deliberativa pública en todo el mundo” (Página web Talloires).

En síntesis, los resultados de estudio para la red de universidades comprometidas Talloires presentados en la tabla 16 permiten afirmar que la red ha consolidado los esfuerzos por promover los valores universales de la humanidad dentro de la academia y hacia la comunidad, generando relaciones interdependientes y recíprocas desde los procesos enseñanza y de investigación. Esto ha fortalecido el compromiso cívico universitario y la responsabilidad de la universidad ante las necesidades y problemáticas de los diferentes sectores de la sociedad (con un mayor énfasis recientemente a los grupos más marginados), a partir de aptitudes democráticas y ciudadanas más comprometidas y responsables.

Quizás, un tema pendiente en la red Talloires y posiblemente en otras redes es la construcción de proyectos a largo plazo con la comunidad. A nuestro juicio, no basta con solo promover la participación de la comunidad sino que hay que hacer que esta participación sea sostenible en el tiempo y que no dependan de los ritmos académicos de la universidad. Por esta razón, pensamos que un verdadero empoderamiento de la comunidad está relacionado con los proyectos construidos a la largo plazo.

Asimismo, la evidencia indica la necesidad de seguir creando formas claves para lograr un mayor incentivo para el compromiso para el personal docente dentro de los procesos de renovación de la gestión institucional. Además, a la red Talloires le vendría bien desarrollar más procesos tendientes a la actualización del currículo, dado que este aspecto tiene una ponderación marginal del 6,3% en los diferentes documentos analizados de la red Talloires.

Tabla 15. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red de Universidades comprometidas Talloires

Dimensiones: Talloires	% de segmentos codificados	Dimensiones: Talloires	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Promover la responsabilidad social y cívica	29,1%	Gestión institucional	34,3%
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	24,6%	Solidaridad en la diversidad de las IES	22,7%
Cohesión y empatía social	23,5%	Internacionalización para el bienestar	21%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	22,9%	Demandas sociales, formación e investigación	11,6%
Total	100 %	Impacto de las IES	5,5%
		Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	1,7%
Educativa y pedagógica		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	3,3%
Escenario tecnológico y conectividad	20%	Total	100 %
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	17,5%		
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	17,5%	Participación social	
Pluralidad para conocer y hacer	13,8%		
Contextualización de los conocimientos	12,5%	Significados y prácticas del compromiso social	44,6%
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	12,5%	Participación de los estudiantes	17,2%
Conocimientos en permanente revisión y actualización	6,3%	Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	14%
Total	100%	Participación de la comunidad universitaria	10,2%
		Rol de la comunidad	9,6%
Investigación, innovación y sociedad		Calidad, inclusión e incidencia social	4,5%
		Total	100%
Problemas comunes y retos globales	32,6%		
Difusión de conocimiento útiles	24,4%		
Investigación comprometida	20,9%		
Co-creación del conocimiento	14%		
Equidad epistémica	8,1%		
Total	100 %		

Elaboración propia.

3.1.3.Red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN)

La USRN, es una plataforma de trabajo en red promovida por las universidades de China. Esta alianza global promueve la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con la finalidad de fortalecer el rol social de las universidades en la sociedad. De acuerdo con la página web, declara que su finalidad es ser una plataforma eficaz y única para la colaboración entre las universidades miembros en la búsqueda y cumplimiento de la responsabilidad social universitaria; además de ser un actor global importante al encabezar el desarrollo estratégico de la RSU para el mejoramiento de nuestras universidades y del mundo (USR Network, 2021a).

Con respecto a sus propósitos en la misma página web se afirma que estos son tres: 1) Intercambio de conocimientos, experiencias, recursos para promover la RSU en las universidades; 2) Desarrollar proyectos colaborativos a diferentes escalas en la red; 3) Impulsar la reflexión crítica global sobre los comportamientos socialmente responsables dentro de las universidades de la red y ampliándolo a partir de asociaciones y alianzas con otras organizaciones. Actualmente, la USRN comprende 19 instituciones miembros con una amplia distribución geográfica. Los miembros son universidades líderes en sus países dedicadas a generar un impacto positivo en beneficio de la sociedad y el mundo (USR Network, 2021a).

La USR Network (2021a) desarrolla sus objetivos a través de cuatro áreas centrales de donde se desprenden un conjunto de actividades. La primera, está relacionada con la promoción global de la conciencia de la RSU, que concretiza en la celebración de la cumbres mundiales de RSU y en la celebración del mes de RSU en las instituciones miembros; En la segunda área, se encuentra la promoción del desarrollo profesional y de capacidades, tanto para los miembros como para la sociedad en general; La tercera área, está conformada por las actividades que promueven el compromiso global de los estudiantes; La cuarta área, tiene que ver con involucrar a los estudiantes en la investigación de los problemas globales (USR Network, 2021a)

Con respecto a la organización la red USRN, posee un comité directivo, un comité ejecutivo, y un asesor senior. De acuerdo con la web, el propósito del Comité Directivo de la USRN es brindar liderazgo y asesoramiento estratégico sobre la dirección y el desarrollo de la Red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN) y liderar la Red para encabezar el desarrollo estratégico de la USR en la educación superior. Está conformado por algunos miembros existentes del Comité Ejecutivo de la Red, incluido el presidente del Comité Ejecutivo. Los miembros del Comité Directivo son designados por los miembros del Comité Ejecutivo por un período de dos años. El Comité Ejecutivo de la USRN está compuesto por representantes de cada institución miembro. Los miembros del Comité Ejecutivo se reúnen anualmente para tomar decisiones importantes sobre las prioridades estratégicas, el desarrollo, las principales actividades y la membresía de la Red.

El asesor sénior de la USRN brinda asesoramiento y recomendaciones de expertos de la USRN sobre el desarrollo de la Red y facilita el desarrollo de la USRN en diferentes áreas prioritarias. El profesor Robert Hollister, anterior director ejecutivo de Talloires Network of Engaged Universities y decano fundador de Tisch College of Civic Life de Tufts University, se ha desempeñado como asesor principal de USRN desde 2017 (USR Network, 2021).

Los resultados hallados por esta investigación al analizar la misión declarada y los diferentes documentos de la red USRN, reflejan una total coherencia en los mismos, y se expresan en la dimensión ético-política de la siguiente manera: como lo indica su nombre la USRN privilegia la promoción de la responsabilidad social y cívica que representa un 36,5%, dentro de los documentos analizados, para la red USRN este propósito tiene que ver con que:

“Las universidades tienen la obligación de trabajar juntas para hacer frente a los desafíos económicos, sociales, culturales y ambientales en el mundo y encontrar soluciones para hacer nuestro mundo más justo, inclusivo, pacífico y sostenible” (USR Network, 2021a) “Es necesario que las universidades de todo el mundo fueran más allá de la torre de marfil y comenzaran a repensar cómo generar impactos directos e indirectos en la sociedad” (Cumbre USR Network, 2021b)

Con relación a los otros aspectos de la dimensión ético-política de la USRN en los documentos se encontró que la corresponsabilidad social y ciudadanía activa representan un 25,7%; seguida de la cohesión y empatía con el 24,3% y por último se encuentra la promoción del desarrollo, económico, social, cultural, justo y sostenible con el 13,5%. Así, en los resultados de la red USRN dentro de dimensión ético-política ilustra cómo los propósitos compartidos entre los diferente sistema de educación superior son capaces de integrarse a pesar de las diferencia de los contextos culturales, detalle importante si se tiene en cuenta la diferencia entre los valores de las sociedades orientales frente a las occidentales.

Con respecto a la dimensión educativa y pedagógica, los resultados indican que la red USRN promueve como primera táctica educativa la creación de itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivos que representan el 25,5% en los documentos examinados de la red, donde el aprendizaje-servicio es la pedagogía seleccionada por la red al afirmar:

“La USRN se ha comprometido a desarrollar una amplia gama de Programas de Aprendizaje de Servicio Internacional para que participen estudiantes de todas las universidades miembros de la USRN. Los programas recientes incluyen programas de aprendizaje en servicio en Sichuan, China (rehabilitación posdesastre), Kyoto (envejecimiento activo), Camboya (sostenibilidad) y Sudáfrica (desarrollo comunitario). La Red continuará explorando oportunidades de aprendizaje de servicio internacional para los estudiantes miembros” (USR Network, 2021a)

En la documentación de la red USRN se observan otras estrategia educativas y estas están asociadas a la promoción de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) que abarca el 15,7% de los documento; mientras que las competencias para fortalecer al estudiante, la contextualización de los conocimientos y la pluralidad para conocer y hacer, suponen el 13,7% para cada uno; el escenario tecnológico y conectividad supone el 11,8% y los conocimientos en permanente revisión y actualización representan el 5,9%:

En nuestra opinión, de los resultados llama la atención que el aprendizaje-servicio sigue siendo la pedagógica clave para promover comportamientos éticos y socialmente responsables en los estudiantes y las comunidades locales, y además, promueve la internacionalización de la

educación superior, contribuyendo a que tanto las instituciones como las personas crucen fronteras socioeconómicas, incluidas las de raza, etnia y/o cultura, y desarrollen un sentido una mayor empatía por la humanidad.

Para la investigación, en la red USRN el criterio es que sea un conocimiento útil y enfocado a responder los principales retos globales. Por ello, en los resultados asociados a la dimensión investigación, innovación y sociedad este estudio encontró que la USRN hace énfasis en atender los problemas comunes y retos globales lo que representa el 44% en los documentos examinados; la difusión de conocimientos útiles alcanza el 24%; seguida de la investigación comprometida con el 16% los procesos de co-creación de conocimientos un 12%; y se halló en los documentos un 4% para la equidad epistémica.

Una estrategia clave de la red USRN relacionada con esta dimensión ha sido la creación de los seminarios web para difundir investigaciones y conocimientos. Algunas de las temáticas de estos seminarios han sido: El aprendizaje servicio como medio para el aprendizaje global e internacional, la participación comunitaria mediante un enfoque híbrido, el aprendizaje cívico como resultado del aprendizaje y servicio, investigación comprometida en la universidad de Kyoto: experiencias globales, regionales y locales, entre otros. La estrategia comenzó con el seminario web la URS en acción, que de acuerdo con la red USRN se trata de:

“El MOOC de la USR “Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria” es un nuevo proyecto conjunto de la Red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN). Co-desarrollado por la Universidad Politécnica de Hong Kong y la Universidad de Kioto, este curso piloto masivo abierto en línea (MOOC) sobre edX describe los fundamentos teóricos de la Responsabilidad Social Universitaria y muestra prácticas y actividades efectivas llevadas a cabo en diferentes instituciones miembros de la USRN en todo el mundo, incluyendo La Universidad Politécnica de Hong Kong, la Universidad de Kioto, la Universidad de Manchester, la Universidad Simon Fraser, la Universidad de Nueva Gales del Sur, la Universidad de Pretoria y la Universidad de Sao Paulo” (USR Network, 2021a)

En la dimensión de la infraestructura del liderazgo institucional para USRN, se observa una concordancia con el enfoque de RSU caracterizado por la gestión por impactos de los procesos universitarios. Algo que se evidencia en los documentos analizados de la red USRN donde la valoración de la gestión representa el 26,1%; es seguida por los impactos de las IES con 19,6%; la internacionalización para el bienestar representa el 18,5% en los documentos; la solidaridad en la diversidad de las IES supone el 16,3%; mientras que los proyectos construidos a largo plazo con la comunidad representan el 4,3% y la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente supone un 2,2%. La red USRN en su documentos destaca el siguiente ejemplo:

“La Universidad Simón Fraser, de Canadá, desarrollo una “política de contratación social, mediante la cual la institución dependía de la comunidad local y los grupos desfavorecidos para adquirir bienes y servicios, reveló. Nuestra universidad, en los últimos años, se ha convertido en la universidad de investigación más comprometida con la comunidad en Canadá, y hemos resuelto que la

responsabilidad social universitaria no será una tercera misión de nuestra institución, sino un pilar clave de nuestra misión” (Cumbre USR Network, 2021b).

De esta forma, la red USRN, comparte e invita a otras instituciones de la red a encontrar los caminos para renovar la gestión institucional con la finalidad de crear impactos positivos en la comunidad local y por ende, en la sociedad global.

Con respecto a la dimensión de participación social en la USRN, los resultados sobre los documentos de la red confirman que los significados y prácticas del compromiso de las instituciones tiene como enfoque la RSU representando el 38,6% en los documentos analizados; en segundo lugar aparece la diversidad de ámbitos sociales e institucionales que representa el 19,3% en la documentación; la participación estudiantil ocupa un lugar relevante en los documentos con un 16,9%; seguida por el rol de la comunidad en la educación superior con 13,3%; mientras que la participación de la comunidad universitaria representa un 8,4%; y la calidad, inclusión e incidencia social recibe un 3,6%.

Los resultados muestran que la red USRN reconoce la centralidad de la participación para el desarrollo de su misión. Por este motivo, la red comparte prácticas y experiencias de sus universidades miembros como forma de motivar a los miembros de la red y a la educación superior en general, por ejemplo en sus noticias comparte iniciativas orientadas a la participación como la siguiente:

“la Universidad de Rhodes en Sudáfrica, a través de su programa de participación comunitaria, ha diseñado un curso de narración digital que se espera que promueva la cohesión social entre la universidad y los residentes del municipio circundante de Makana” (USR Network, 2021a)

Otra estrategia de la Red para promover la participación con las convocatorias a las Cumbres RSU. Por ejemplo, a raíz de la pandemia, la red USRN amplió la participación en dicho evento al realizarlo en el formato virtual que la reseña en la página web indica lo siguiente:

“La Cumbre RSU de este año reunió a más de 100 altos funcionarios gubernamentales, académicos, líderes comunitarios y estudiantes de instituciones de educación superior de varios países para discutir el papel de las universidades sobre el tema “Responsabilidad social de las universidades en la configuración de un futuro de esperanza crítica” La conferencia, que tuvo lugar del 3 al 5 de febrero de 2021, brindó más de 21 horas de serias discusiones y contribuciones de más de 70 académicos, estudiantes y profesionales de 27 instituciones y 14 países” (USR Network, 2021a)

En síntesis, el análisis de los documentos de la red USRN muestra tres ideas interesantes. La primera, el alcance del concepto de Responsabilidad Social Universitaria cuya construcción se le atribuye a las universidades de América Latina; La segunda, es que la red USRN a la gestión de los impactos universitarios que propone la RSU, le suma y hace énfasis en la calidad de vida de forma explícita; La tercera, tiene que ver con la relevancia que tiene para red USRN hacer que los procesos formativos sean más significativos e inclusivos al ser el principal elemento clave en la dimensión educativa y pedagógica.

A nuestro juicio, las posibles sugerencias a la red USRN tiene que ver por una parte, con la necesidad de incrementar los esfuerzos para lograr una mayor actualización del currículo a las demandas de la sociedad, y por otra parte, crear más estrategias para la formación e incentivos para el compromiso del personal docente. La tabla 16 presenta los resultados de las diferentes dimensiones analizadas.

Tabla 16. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red USRN

Dimensiones: (USRN)	% de segmentos codificados	Dimensiones: (USRN)	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Promover la responsabilidad social y cívica	36,5%	Gestión institucional	26,1%
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	25,7%	Impacto de las IES	19,6%
Cohesión y empatía social	24,3%	Internacionalización para el bienestar	18,5%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	13,5%	Solidaridad en la diversidad de las IES	16,3%
Total	100%	Demandas sociales, formación e investigación	13,%
		Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	4,3%
Educativa y pedagógica		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	2,2%
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	15,7%	Total	100 %
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	25,5%		
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	13,7%	Participación social	
Contextualización de los conocimientos	13,7%		
Pluralidad para conocer y hacer	13,7%	Significados y prácticas del compromiso social	38,6%
Conocimientos en permanente revisión y actualización	5,9%	Rol de la comunidad	13,3
Escenario tecnológico y conectividad	11,8%	Participación de los estudiantes	16,9%
Total		Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	19,3%
		Participación de la comunidad universitaria	8,4%
Investigación, innovación y sociedad		Calidad, inclusión e incidencia social	3,6%
		Total	100,00%
Investigación comprometida	16%		
Co-creación del conocimiento	12%		
Problemas comunes y retos globales	44%		
Difusión de conocimiento útiles	24%		
Equidad epistémica	4%		
Total	100 %		

3.1.4. La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)

La AUSJAL es una red integrada por 30 universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina tal como se ilustra en la figura 13. Declara que su misión es desarrollar proyectos comunes de acuerdo con las prioridades estratégicas establecidas, y en función de buscar una mayor contribución de las instituciones de educación superior a sus sociedades (AUSJAL | Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, s. f.). En la página web se de la organización se afirma que la misión de AUSJAL es:

“Ser una asociación de instituciones de educación superior confiadas a la Compañía de Jesús, que promueve la colaboración y solidaridad entre sus miembros, y contribuye a su misión, identidad, desarrollo institucional y compromiso social. Ponemos especial énfasis en el trabajo en red, en generar sinergias, proyectos de interés común y la internacionalización. Brindamos nuestro servicio en colaboración con otras redes de la Compañía de Jesús y la Iglesia” (AUSJAL | Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, s. f.)

El plan estratégico de la AUSJAL para el año 2025, declara que meta es fortalecer las universidades jesuitas como institución para aumentar en la formación integral, la innovación educativa, la articulación entre calidad e inclusión, y la incidencia social (*Plan Estratégico AUSJAL 2019–2025*).

Asimismo, en la página web de la red AUSJAL se explica la forma en cómo opera la red. Fundamentalmente, la AUSJAL ha construido el modelo de red de homólogos y grupos de trabajos, estos están conformados por académicos y profesionales y/o autoridades de las universidades, quienes trabajan en torno a diversos intereses dentro de los temas que las universidades jesuitas establecen como prioritarios. Actualmente, la red cuenta con 13 redes de homólogos y grupos de trabajo que desarrollan iniciativas relacionadas con: el desarrollo justo, democrático y sustentable; gobernabilidad democrática y derechos humanos; uso pedagógico de las nuevas tecnologías de comunicación; formación integral e identidad ignaciana; responsabilidad social, cooperación internacional y gestión universitaria (AUSJAL | Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, s. f.)

Las redes de homólogos trabajan bajo la metodología de proyectos, contruidos a partir de identificar necesidades comunes entre las universidades en coherencia con el plan estratégico de la AUSJAL, aprobado por la asamblea de rectores de las universidades, además de los proyectos establecidos en este plan, pueden incorporarse otras iniciativas que nacen de las demandas del entorno o de las circunstancias internas de las universidades, las cuales dependen de la viabilidad del proyecto, de los recursos disponibles y de la capacidad de la red o grupo de trabajo.

En este sentido, el trabajo de la AUSJAL se materializa por los esfuerzos de los homólogos que voluntariamente combinan sus compromisos académicos con las iniciativas de la red. Sin embargo, la estructura de funcionamiento organizativa cuenta con una asamblea general, que es la máxima autoridad de la Asociación y está integrada por los rectores de las instituciones asocia-

das o por sus delegados; le sigue la junta directiva encargada de la ejecución de las políticas aprobadas por la Asamblea, y está integrado por un Presidente, Vicepresidente, Tesorero, Vocales y un Secretario Ejecutivo, quien es designado por el Presidente, en acuerdo con los Vicepresidentes (AUSJAL | *Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, s. f.*).

El rol de la secretaría ejecutiva es el intercambio de experiencias y comunicaciones entre las universidades, además, de establecer una comunicación fluida con los rectores, órganos de gobierno de la compañía de Jesús y otras redes jesuitas. De esta forma, cada proyecto es presentado por la secretaría ejecutiva en conjunto con una red de homólogos o grupo de trabajo (la formulación, ejecución, coordinación y seguimiento) a la presidencia de AUSJAL. La presidencia de la AUSJAL lo somete a la consideración de los rectores, quienes deben manifestar formalmente si su universidad se adhiere al proyecto, lo cual implica su financiamiento. A partir de ahí, se eligen los coordinadores de proyectos y las coordinaciones regionales, tomando en cuenta las fortalezas institucionales de las universidades ” (AUSJAL | *Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, s. f.*).

La AUSJAL, ha desarrollado el enfoque de RSU como orientación para lograr una mayor implicación de las universidades en su sociedades. Para esta red la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa es clave para lograr superar el desequilibrio que posee una región como América Latina. La relevancia de este aspecto es señalado por la AUSJAL cuando declara:

“Como servidora de la sociedad, la universidad jesuita también debe responder, desde su especificidad y capacidades, a las demandas y necesidades que ésta le plantea, especialmente aquellas que apuntan a lograr sociedades justas, democráticas y sustentables. Para ello, la universidad debe formar al estudiante en valores y principios éticos de forma que en su ejercicio profesional comparta la búsqueda de dichos objetivos” (Carta de AUSJAL “Conectando universidades y enseñando para servir”, 2015).

La cita nos sitúa en la perspectiva ética, la adquisición de valores y las virtudes, que se asocia a los resultados de la dimensión ético-política al examinar los documentos de la AUSJAL. Como ya se indicó, la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa es un elemento clave que en los documentos supone el 35,1%; le sigue la promoción de la responsabilidad social y cívica con 28,6%; la cohesión y empatía social 23,4%; el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible supone un 12,8%.

Para la dimensión educativa y pedagógica en los documentos de la AUSJAL examinados se observó que la formación integral es el elemento principal y está asociado a la creatividad, el pensamiento crítico, la libertad, la solidaridad, la integración afectiva y la conciencia y responsabilidad de los comportamientos individuales en la sociedad. Todos estos elementos en este trabajo están agrupados en las competencias y habilidades para fortalecer al estudiante y que en los documentos de la AUSJAL supone el 31,4%; asimismo, dentro de la misma dimensión este trabajo encontró que la pluralidad para conocer y hacer representa el 16,6%; mientras que la educación para el desarrollo sostenible (EDS) 13,2%; seguida por los escenarios tecnológicos y conectividad con el

12,3%; la contextualización de los conocimientos representa el 10,8%; los itinerarios formativos, flexibles, significativos e inclusivos están reflejados un 8,9% en los documentos y los conocimientos en permanente revisión y actualización obtienen un 6,8%. En nuestra opinión, de los resultados de esta dimensión hay que subrayar dos cosas. La primera, es el tipo de ciudadano que se propone la AUSJAL que egresen de las universidades jesuitas que se puede apreciar en la siguiente cita:

“El fin es formar seres humanos capaces de idear mecanismos que eviten el abuso y la violación de los derechos humanos. Ciudadanos que exijan respeto y comprensión, que demanden garantías civiles, políticas, económicas, sociales y culturales en su entorno” (Carta de AUSJAL “La universidad jesuita y la promoción y defensa de los Derechos Humanos”, 2013)

La segunda, refiere a la necesidad que existe en la región latinoamericana de un desarrollo tecnológico responsable que sea para el beneficio de la sociedad. Por este motivo, la AUSJAL hace una apuesta decidida por la incorporación de las TIC en los procesos de formación como lo señala la cita a continuación:

“Proyecto Educativo Común (PEC) que ve la tecnología como un escenario en el que se ponen en juego nuevos lenguajes “aptos para difundir valores y propiciar espacios virtuales de construcción de identidades personales y sociales”(…) el PEC propone la incorporación de las TIC como “nuevos ambientes cognitivos” y como “redes de producción de conocimiento, más que como meros instrumentos de intercambio de información” …”(Carta de AUSJAL “La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”, 2011)

Con respecto a la investigación, se puede afirmar que la AUSJAL promueve una investigación que sea útil a los lugares donde se encuentran las universidades como una forma de hacerle frente a los desafíos globales. Por consiguiente, al analizar los documentos de la AUSJAL para la dimensión de investigación, innovación y sociedad en la AUSJAL, este trabajo encontró que el aspecto más valorado en la documentación son los problemas comunes y retos globales que suponen el 32,8%; le sigue la investigación comprometida con el 24,1%; la difusión de conocimientos útiles alcanza un 18,6%; Mientras que co-creación del conocimiento representa un 14,2%; y la equidad epistémica un 10,3%. A simple vista, los resultados evidencian una distribución equilibrada en cada uno de los aspectos, lo cual implica una nueva visión sobre la actividad investigativa que la AUSJAL direcciona hacia la búsqueda de respuestas a las demandas sociales como se parecía en la siguiente cita:

“Hemos replanteado nuestra investigación a fin de producir conocimiento sobre temas pertinentes socialmente. Lo que nos ha permitido integrar cada vez más los criterios de calidad científica con criterios de pertinencia social. Creemos que la investigación tiene que replantearse: el paradigma de científicos que solo escriben para revistas indexadas sobre los temas que les interesan a esas revistas, no parece ser el que más ayude. Si las universidades promueven la investigación con recursos propios, ¿no deberíamos establecer áreas proble-

mas sobre las que queremos incidir con conocimientos de calidad y a su vez pertinente socialmente?”(Carta de AUSJAL “La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”, 2011)

Otro aspecto para destacar en los resultados de esta dimensión al analizar los documentos de la AUSAJAL es la importancia que tiene la equidad epistémica que alcanza un 10,3% en los documentos analizados. Este resultado se refiere al reconocimiento de la existencia de otros conocimientos más allá del mundo universitario. Para el caso de América Latina y el Caribe esto supone el reconocer el saber de los pueblos originarios que hacen vida en la región, que para la AUSJAL significa una apertura a la interculturalidad:

“La Interculturalidad, supone la necesaria apertura de la universidad toda y del conocimiento que maneja a otras formas de conocer, de pensar y de vivir, y el aprecio de las mismas, lo que a su vez conduce a combatir la discriminación y el racismo. Se trata de promover el diálogo epistemológico no solamente entre conocimientos que no han encontrado espacio en las universidades tradicionales, sino respecto de formas distintas de conocer que aportan visiones diferentes de la realidad y soluciones diversas a problemas que nos afectan a todos” (Carta de AUSJAL Pacto Educativo Global y Vocación Universitaria, 2021)

Para la infraestructura del liderazgo institucional al analizar los documentos de la AUSJAL se puede afirmar que el concepto de RSU está asimilado como parte del quehacer universitario de las universidades que integran la red. La asimilación del concepto de RSU por la AUSJAL se debe a elementos claves. Primero, la integración ética de todos los procesos; Segundo, la evaluación de dichos procesos a través de los impactos de la universidad en la sociedad. Estos argumentos se fundamentan en los siguientes datos. En los documento de la AUSJAL, la gestión institucional representa el 34,4%; seguida de los impactos de las IES EL 20,4%; la solidaridad en la diversidad de las IES representa el 15,1%; las demandas sociales, formación e investigación suponen el 11,8%; la internacionalización para el bienestar alcanza un 7,5%; por otro lado, la formación e incentivos para el compromiso en el personal docente obtiene un 6,5%; mientras que los proyectos a largo plazo construidos con la comunidad representan un 4,3% dentro de la documentación examinada. Traemos a colación la interpretación de la RSU que realiza la AUSAJAL en uno de sus documentos:

“La Responsabilidad Social resulta ser un modo de gestión integral; una estrategia de gestión ética e inteligente de los impactos que genera la Universidad en su entorno humano, social y natural. Bajo este enfoque, las universidades de AUSJAL han optado por trabajar integralmente en torno a los cinco impactos que la labor universitaria genera: impactos educativos (docencia); impactos cognoscitivos y epistemológicos (investigación); impactos sociales (proyección social); impactos de funcionamiento organizacional e impactos medioambientales (administración), definiéndolos como los principales ejes de su gestión en esta temática. En este sentido, la Responsabilidad Social como modo de gestión integral, supone un avance cualitativo institucional de trascendencia

*ya que atraviesa y articula todas las funciones sustantivas de la Universidad”
(Carta de AUSJAL “La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”, 2011)*

Con respecto a la dimensión de participación en la AUSJAL el análisis de los documentos reflejan unos resultados bastantes equilibrados entre los que se encuentran: significados y prácticas del compromiso representa un 28,8% algunas de las prácticas son: cursos obligatorios y lectivos de responsabilidad social para estudiantes de grado y posgrado, proyectos de servicio social, servicios de asesoría jurídica, promoción de los principios de empresa socialmente responsable para la universidad como para empresas del entorno, reportes de sostenibilidad de la gestión universitaria, programas de becas, promoción de hábitos saludables y cuidado y bienestar de las personas. En segundo lugar dentro de los documentos de la AUSJAL examinados aparece la diversidad de ámbitos sociales e institucionales con un 17%; la participación de la comunidad universitaria supone un 14,9%; rol de la comunidad representa un 14,9%; la participación de los estudiantes alcanza el 13,8%; y la calidad, inclusión e incidencia social representa el 10,6%.

En esta dimensión pensamos que otro dato a resaltar es el último es decir, la calidad, inclusión e incidencia social que representa el 10,6% porque la AUSJAL es la primera red de las analizadas hasta ahora que en sus documentos insiste sobre la relación entre calidad, inclusión e incidencia social. Veamos con las propias ideas de la AUSJAL como interpreta dicha relación:

“las instituciones educativas deben motivar a los excluidos a ser modelo para otros. Reconoce que esta puede ser una premisa “incómoda” para países en los que la educación es una fuente de discriminación, sobre todo en aquellos donde aún se lucha porque las mujeres puedan estudiar libremente. Sin embargo, destaca que hay un empeño latinoamericano para afianzar este modelo que garantice educación de calidad para todos. Aunque considera que ha habido grandes avances en este ámbito no deja de recordar que para que la calidad educativa sea completa e integral debe contener las 4 “C” y formar a jóvenes comprometidos, competentes, conscientes y compasivos” (Carta AUSJAL, 2016)

En este sentido, se observa como las AUSJAL dentro de la dimensión de participación promueve una mayor interacción e integración de los diversos sectores de la sociedad y los procesos de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo promueve la calidad educativa con la finalidad de formar ciudadanos que participen activamente en la transformación de su entorno.

En resumen, la AUSJAL con los lineamientos propios de los jesuitas y junto al enfoque de RSU busca desarrollar una mayor sensibilidad ante la realidad latinoamericana marcada por altos niveles de desigualdades. Por consiguiente, la red se ha propuesto superar los límites geográficos y sociales dentro de los que se mueven las instituciones universitarias”, y “promover una cultura de la salvaguarda de las personas vulnerables” para hacer de la universidad “un proyecto de transformación social para generar vida plena”. (Carta de AUSJAL Pacto Educativo Global y Vocación Universitaria, 2021). En la tabla 16 se integran de manera gráfica las distintas dimensiones con los porcentajes ya señalados.

Tabla 17. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de AUSJAL

Dimensiones: AUSJAL	% de segmentos codificados	Dimensiones: AUSJAL	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	35,1%	Gestión institucional	34,4%
Promover la responsabilidad social y cívica	28,6%	Impacto de las IES	20,4%
Cohesión y empatía social	23,4%	Solidaridad en la diversidad de las IES	15,1%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	12,8%	Demandas sociales, formación e investigación	11,8%
Total	100 %	Internacionalización para el bienestar	7,5%
		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	6,5%
Educativa y pedagógica		Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	4,3%
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	31,4%	Total	100%
Pluralidad para conocer y hacer	16,6%		
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	13,2%	Participación social	
Escenario tecnológico y conectividad	13,8%		
Contextualización de los conocimientos	10,8%	Significados y prácticas del compromiso social	28,8%
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	8,9%	Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	17%
Conocimientos en permanente revisión y actualización	6,8%	Participación de la comunidad universitaria	14,9%
Total	100%	Rol de la comunidad	14,9%
		Participación de los estudiantes	13,8%
Investigación, innovación y sociedad		Calidad, inclusión e incidencia social	10,6%
Problemas comunes y retos globales	32,8%	Total	100%
Investigación comprometida	24,1%		
Difusión de conocimiento útiles	18,6%		
Co-creación del conocimiento	14,2%		
Equidad epistémica	10,3%		
Total	100 %		

3.1.5. *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA)*

Es un proyecto que nace a partir del «Foro Latinoamericano de Innovación Social y Responsabilidad Social Universitaria “Hacia la consolidación de la Unión de RSU en Latinoamérica”, en la Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile (UTEM, Santiago de Chile) en el 2016, donde se realiza la firma de la declaración iniciando oficialmente sus actividades como una asociación sin fines de lucro. La iniciativa contó con el respaldo de noventa universidades de 10 países Latinoamericanos liderados por la Universidad del Pacífico en Lima Perú y la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Su propósito es pensar colectivamente en la universidad que necesita América Latina para lograr el desarrollo y la transformación social (*URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, s. f.*).

Actualmente, esta organización cuenta con cientos de Instituciones de Educación Superior (IES) adheridas en toda América latina y más allá, que forman parte de URSULA. Es importante subrayar que URSULA se concibe como Unión, razón por la cual está *“al servicio de todas las iniciativas de todos los actores y redes de actores que trabajan en pro de la RSU en la región. No se opone, no excluye, no compete; colabora, incluye, ayuda”* (*URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, s. f.*) En esta misma página web se manifiesta que la misión de URSULA es :

“Promover una inteligencia colectiva y colaborativa acerca del rol social de las Instituciones de Educación Superior en tiempos de riesgos globales y urgencia de cambios. Necesitamos vivir en sociedades Saludables, Solidarias y Sostenibles. ¿Por qué no empezar por el campus?”

Por ello, promueve la reflexión crítica entre los diferentes actores sociales (sociedad civil, gobiernos, organismos internacionales, científicos, empresas, etc.), con la finalidad de promover la transformación institucional de las universidades para que recuperen el rol en la sociedad a través de propuestas innovadoras con el ejercicio de una gestión socialmente responsable, según la información disponible en la página web de la organización (*URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, s. f.*)

Con relación a la participación, en URSULA la participación es voluntaria y gratuita. Cualquiera IES latinoamericana puede ser miembros de URSULA, indistintamente si es pública o privada, confesional o laica, siempre y cuando esté reconocida oficialmente por las autoridades nacionales competentes, así como redes, asociaciones y observatorios universitarios, o instituciones dedicadas principalmente a temáticas de educación superior o responsabilidad social (Centros de Investigación, Think Tanks, ONG...), y personas naturales reconocidas académicamente, a exclusión de cualquier gobierno, empresa privada, organizaciones con fines de lucro y/o proselitistas (partidos políticos, movimientos religiosos, etc.), a fin de no tergiversar el carácter plural, libre, no dogmático y especializado en temas de RSU de la Unión (*URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, s. f.*).

En el contexto anterior, URSULA es una organización que desde sus inicios elige repensar la universidad latinoamericana a partir de la Responsabilidad Social Universitaria. Concibe este

enfoque como la estrategia clave para gestionar los impactos de la universidad de forma ética y responsable con la sociedad. De ahí, que la unión URSULA oriente su trabajo hacia la renovación organizacional e individual a partir de la promoción de comportamientos éticos.

Las ideas anteriores se ven reflejadas en los resultados hallados en este trabajo al examinar distintos documentos de URSULA. Concretamente para la dimensión ético-político la evidencia muestra que para URSULA la promoción de los comportamientos éticos en la cultura organizacional es determinante, esto se expresa en la promoción de la responsabilidad social y cívica que representa el 35,8% en los distintos documentos; en segundo lugar aparece la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa que supone un 31,3%; en un tercer lugar, parece el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible que representa el 17,9%; mientras que la cohesión y empatía social alcanza el 14,9%.

Claramente los resultados confirman la dimensión individual y colectiva de los comportamientos socialmente responsables y éticos que URSULA se ha propuesto promover desde el enfoque de RSU para desarrollar impactos positivos e integrales frente a los desafíos globales y sobre todo como un enfoque que contribuye a hacer realidad la sostenibilidad y los ODS, en palabras textuales de URSULA:

“... la RSU compromete a todas las funciones administrativas y académicas, y obliga a instituir políticas transversales de mejoras internas, así como alianzas externas a fin de cocrear ecosistemas de innovación social, rumbo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)... Debemos pasar de las buenas prácticas a los buenos impactos. El desarrollo sostenible nos quiere caminando juntos, porque los problemas sistémicos necesitan de respuestas sistémicas” (Declaración URSULA, 2021).

Por su parte, en la dimensión educativa y pedagógica de URSULA este trabajo encontró que ocupan el mismo lugar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la pluralidad para conocer y hacer con 20,8%; le sigue la contextualización de los conocimientos 18,1%; las competencias y habilidad para fortalecer el estudiante y los conocimientos en permanente revisión y actualización representa el 12,5%; los itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivos suponen el 11,1%; mientras que el escenario tecnológico y la conectividad representa el 4,2%, es necesario aquí hacer la salvedad que estos resultados refieren a la declaración de intenciones, esto se debe al perfil de URSULA donde sus principales actividades están orientadas al fortalecimiento institucional de las universidades.

Con respecto a estos resultados, se puede afirmar que URSULA invita a las universidades latinoamericanas a contextualizar la labor educativa para que el aprendizaje cumpla la doble función, formar a las personas y al mismo tiempo resolver las demandas de la sociedad. Por ello, la organización recomienda el desarrollo del Aprendizaje basado en Proyectos Sociales que describe como:

“Un aprendizaje basado más en el contacto real con la comunidad y una participación efectiva en la solución de sus problemas sociales y ambientales.

Actualizar la pertinencia social y ambiental de los programas y contenidos de estudios, de la mano con distintos actores sociales que puedan ayudar los formadores académicos a responder a los desafíos locales, nacionales y globales de desarrollo, en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS-ONU)”(Página web URSULA)

Asimismo, al analizar los documentos de URSULA para el ámbito de la investigación se puede afirmar que la difusión de conocimientos útiles y pertinentes junto a la creación de ecosistemas de innovación, son los aspectos que promueve la organización en esta área. Por consiguiente, los diferentes documentos de URSULA reflejan que la difusión de conocimientos útiles representa el 33,3% en los textos; le sigue los problemas comunes y resto globales representa que aparecen reflejados en el 26,4% de las líneas analizadas; las referencias para la investigación comprometida en los documento alcanza el 26 %; mientras que la equidad epistémica el representa el 10 % y la co-creación del conocimiento supone el 4,3% en todos los documentos analizados. A partir de estos resultados se observa que la investigación socialmente responsable es otra clave relevante en la renovación de la cultura institucional de las IES que propone URSULA. Donde la gestión social del conocimiento (uso, creación y transmisión) está llamada a incorporar dos elementos: la mirada ética y el diálogo con el entorno, como parte de la fórmula para lograr el desarrollo sostenible. En este sentido, la pertinencia social de la investigación para URSULA consiste en:

“En Investigación- promover la gestión social del conocimiento: es la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. El objetivo consiste en orientar la actividad científica a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos a fin de articular la producción de conocimiento con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público” (Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina – 2018)

Otros de los resultados obtenidos al analizar los documentos de URSULA están asociados al área de la gestión y las políticas para promover la RSU. En este sentido, con base a los resultados se puede afirmar que URSULA se propone que la universidad fortalezca su rol en la sociedad a través del ejemplo expresado en prácticas éticas y socialmente responsable. La expectativa es que la sociedad vea en la universidad un testimonio constante de comportamientos éticos que la induzcan a desarrollarlos en las rutinas cotidianas. Por consiguiente, hablamos de la dimensión de infraestructura del liderazgo institucional, que al analizar los documentos de URSULA se encontraron los siguientes resultados: la gestión institucional supone el 34,4% en la documentación analizada; le siguen los impactos de las IES que representan el 20,4%; asimismo, la solidaridad en la diversidad de las IES representa el 15,1% en los documentos; las demandas sociales, formación e investigación alcanzan un 11,8%; mientras que la internacionalización para el bienestar representa el 7,5%; la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente supone un 6,5%; y los proyectos a largo plazo construidos con la comunidad representan un 4,3% de las líneas anali-

zadas. Los resultados confirman que URSULA ve en la RSU una forma de crear coherencia entre lo que esperan “ser” y lo “que” hacen las universidades, con sus propias palabras:

“La Responsabilidad Social Universitaria es una política de gestión que permite crear coherencia entre el discurso misional institucional y la práctica cotidiana de la comunidad universitaria, concretando los propósitos éticos tanto para la academia como para la administración central” (Declaración URSULA, 2016).

Con respecto a la dimensión de participación social en los documentos analizados de URSULA se observa que la participación es otro elemento clave que no puede ser aislado de los demás procesos universitarios. Por citar un ejemplo, en el área de la enseñanza y aprendizaje URSULA considera que es necesario la participación de los actores externos para la actualización curricular.

Para URSULA la complejidad de la sociedad actual requiere de respuestas sistémicas donde todos los miembros de la sociedad están llamados a construir respuestas integrales y sostenibles. Todas estas ideas encuentran respaldo en diversos aspectos como: los significados y prácticas del compromiso relacionados con la diferentes actividades implementadas para promover la RSU que en los documentos analizados representa el 28,8%; la diversidad de ámbitos sociales e institucionales asociada al trabajo con diferentes sectores de la sociedad se refleja en los documentos con el 17%; por su parte la participación de la comunidad universitaria representa un 14,9% en la documentación analizada; mientras que rol de la comunidad representa el 14,9%; por su parte la participación de los estudiantes representa el 13,8%; y la calidad, inclusión e incidencia social 10,6% en la documentación revisada. En este contexto, los resultados (tabla 17) sugieren que URSULA impulsa la capacidad propositiva de la universidad a través de la reflexión crítica dentro y fuera de los muros universitarios, haciendo que la institución universitaria vuelva ser un lugar para el debate y la construcción de la sociedad. En la página web, la unión URSULA concibe a la universidad como:

“Un espacio de confluencia y discusión entre los diferentes actores del desarrollo (sociedad civil, gobiernos, organismos internacionales, científicos, empresas, etc.), en pos de un cambio profundo en torno al rol social y ambiental de las universidades, con propuestas innovadoras para que éstas gestionen y ejerzan su Responsabilidad Social” (Página web URSULA).

En este sentido, se puede afirmar que URSULA está orientada a lograr una mayor corresponsabilidad a nivel organizativo y entre los diversos sectores de la sociedad, con la finalidad de crear consensos que generen impactos positivos que contribuyan a mejorar la sociedad. En la tabla 18 se presenta el porcentaje de los resultados por dimensiones encontrados en los documentos analizados de la URSULA.

En resumen, URSULA realiza esfuerzos para promover un modelo de RSU para que las instituciones de educación superior reflexionen sobre los problemas organizacionales y las formas en cómo responde a las demandas sociales. Por esta razón, la medición y el autodiagnóstico es clave para que la universidad genere impactos positivos en la sociedad.

Aunque URSULA hace énfasis por la contextualización y la territorialidad de los procesos universitarios, a nuestro juicio, la unión podría incrementar sus esfuerzos para que la comunidad deje de ser una intención declarada y pase a ser actor activo en la construcción de la Universidad latinoamericana.

Tabla 18. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de URSULA

Dimensiones: URSULA	% de segmentos codificados	Dimensiones: URSULA	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Promover la responsabilidad social y cívica	35,8 %	Gestión institucional	34,4%
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	31,3%	Impacto de las IES	20,4%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	17,9 %	Solidaridad en la diversidad de las IES	15,1%
Cohesión y empatía social	14,9%	Demandas sociales, formación e investigación	11,8%
Total	100%	Internacionalización para el bienestar	7,5%
		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	6,5%
Educativa y pedagógica		Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	4,3%
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	20,8%	Total	100 %
Pluralidad para conocer y hacer	20,8%		
Contextualización de los conocimientos	18,1%	Participación social	
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	12,5%		
Conocimientos en permanente revisión y actualización	12,5%	Significados y prácticas del compromiso social	28,8%
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	11,1%	Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	17%
Escenario tecnológico y conectividad	4,2%	Participación de la comunidad universitaria	14,9%
Total	100%	Rol de la comunidad	14,9%
		Participación de los estudiantes	13,8%
Investigación, innovación y sociedad		Calidad, inclusión e incidencia social	10,6%
Difusión de conocimiento útiles	33,3%	Total	100%
Problemas comunes y retos globales	26,4%		
Investigación comprometida	26%		
Equidad epistémica	10 %		
Co-creación del conocimiento	4,3%		

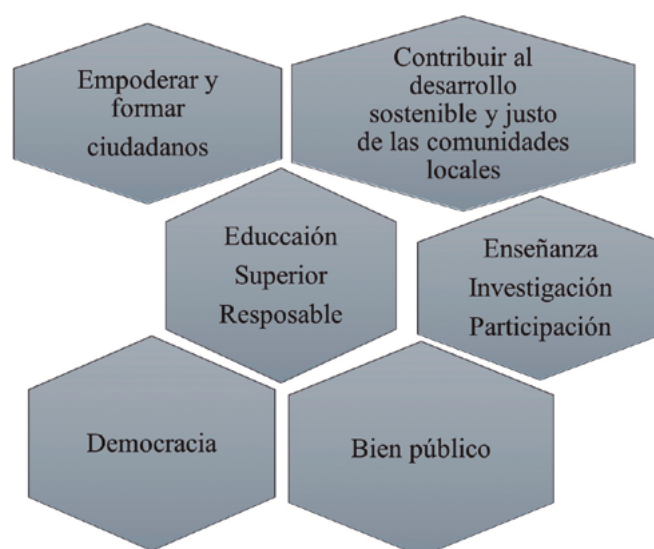
3.1.6. *Campus Compact*

Creada a mediados de la década de 1980, la red surge por la reflexión crítica de un grupo de líderes de la educación superior al observar que el individualismo promovido por el progreso personal y social estaban haciendo que los estudiantes no estuvieran aprendiendo a pensar, hablar y actuar para desarrollar el servicio para el bien público, por ello, se comprometieron a formar ciudadanos comprometidos con la defensa del servicio público y resolver eficazmente los problemas sociales (Campus Compact, 2021).

De acuerdo con la información disponible en la página web, la misión de Campus Compact es promover los propósitos públicos de los colegios y universidades para mejorar la vida comunitaria y educar a los estudiantes para la responsabilidad cívica y social. Persuaden a las instituciones de educación superior a hacer de la participación cívica y comunitaria una prioridad institucional. La red realiza este trabajo fortaleciendo las relaciones socioeducativas a través del trabajo asociativo para apoyar a los administradores, el cuerpo docente, el personal y los estudiantes en la búsqueda de: enseñanza, erudición y acción basadas en la comunidad y al servicio del bien público. Su oficina central está ubicada en Boston, pero sus miembros se localizan por todos los Estados Unidos (Campus Compact, 2021).

Campus Compact reafirmó su misión en la *Thirtieth Anniversary Action Statement of Presidents & Chancellors* (2016) y estableció que una educación superior más comprometida con la defensa de la democracia y el bien público de la comunidad tiene como valores fundamentales: el empoderamiento y preparación de las personas para que contribuyan al desarrollo y bienestar de la comunidad, donde las instituciones universitarias asumen la responsabilidad de colocar: experiencia, recursos, (enseñanza, investigación, participación) y capacidades para el fortalecimiento y desarrollo sostenible de las comunidades locales, afirmando la centralidad de los propósitos públicos de la educación superior en la sociedad, para contribuir al fortalecimiento de la democracia y la conciencia del bien público en la sociedad. En la figura 16 se ilustran las ideas claves relacionadas con los valores de la red Campus Compact.

Figura 16. Valores promovidos por Campus Compact



Elaboración propia de acuerdo con la información disponible en la web de Campus Compact

Los valores antes mencionados junto con la centralidad que tiene la comunidad para Campus Compact se ven reflejadas en el desarrollo de tres áreas de impactos (Campus Compact, 2021):

1. Acción institucional y alianzas, promovida como una estrategia para desarrollar y facilitar asociaciones entre las instituciones de la educación superior y las comunidades, logrando el arraigo y la interdependencia entre ambas a través de prácticas innovadoras.
2. Docencia e investigación, motivando al aprendizaje cívico experiencial para que los estudiantes comprendan las realidades de su contexto social y político. La red comprende que los estudiantes son agentes de cambio, esto implica la capacidad de cambiar sus propios entornos de aprendizaje. Campus Compact afirma que los colegios y universidades enseñan a los estudiantes no solo a través de planes de estudios formales, sino también modelando los valores y prácticas esenciales para sostener la democracia.
3. La promoción de la democracia, la coalición de compromiso cívico argumenta que los colegios y las universidades tienen un rol fundamental en la construcción de la democracia, por tal razón, suscitan la socialización de las diversas formas en que la educación superior contribuye con este propósito

El fortalecimiento de la democracia a partir de la ciudadanía activa es el principal resultado hallado en la dimensión ético-política al analizar los documentos de Campus Compact, manifestado a través de los siguientes aspectos: la corresponsabilidad social y ciudadanía activa es el principal elemento valorado en los documentos con el 34,7%, seguido de la cohesión y empatía social con el 30%, aspectos que concuerda con la misión declarada por Campus Compact:

Campus Compact es una coalición nacional de colegios y universidades comprometidas con los propósitos públicos de la educación superior. Construimos democracia a través de la educación cívica y el desarrollo comunitario” (Campus Compact, 2021)

La promoción del desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible es otro aspecto reflejado en los documentos de la coalición de Campus Compact con el 21, 3%, mientras que la promoción de la responsabilidad social y cívica representa el 14,1% de todos los documentos analizados.

Asimismo, la dimensión educativa y pedagógica está estrechamente vinculada con las dimensiones de investigación y participación en Campus Compact. Los elementos más destacados son: mejorar las competencias y habilidades para fortalecer al estudiante que representa el 25,4% en los documentos examinados, le sigue la educación para el desarrollo sostenible que supone el 20,4%, los itinerarios formativos, flexibles, significativos e inclusivos representan el 18,8%, la contextualización de los conocimientos al trabajar en asociación con la comunidad supone un 12%, mientras que la pluralidad para conocer y hacer supone un 11% y se asocia actividades tales como: la investigación comprometida, incentivando la participación de los docentes, estudiantes y la comunidad y difundiendo conocimientos utilidad; los conocimientos en permanente revisión

y actualización aparece reflejado un 6,3% en los documentos, mientras que el escenario tecnológico y conectividad supone un 5% dentro de la documentación de Campus Compact. Dentro de esta dimensión, en esta red el aprendizaje-servicio es una la pedagogía clave para lograr la misión que la red se ha propuesto como lo señala una de las universidades miembro:

“El aprendizaje-servicio integra el compromiso significativo con la comunidad con el currículo académico. A través de asociaciones con organizaciones comunitarias y escuelas, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre las vidas de los demás, así como los contextos más amplios y las causas fundamentales de los problemas que, en última instancia, afectan al bienestar de todos” (Dominican University Civic Action Plan, 2020)

Por otro lado, los resultados de la dimensión investigación, innovación y sociedad encontrados en este trabajo en la documentación de Campus Compact refieren a: difusión de conocimientos útiles con el 27,7%; seguido de la investigación comprometida 25,3%; donde los problemas comunes y retos globales suponen un 24,1%; la co-creación del conocimiento 14,5% ; y la equidad epistémica 8,4%. Las estrategias para llevar a la práctica dichas actividades son muy diversas, se comparte aquí tres ejemplos diferentes relacionados con la investigación y difusión de conocimiento útiles tanto para institución como para la comunidad:

“La serie de seminarios web nacionales de Campus Compact regresa para 2021-2022 con más para apoyarlo e inspirarlo. Los temas tocan temas de relevancia para la facultad, el personal, los estudiantes y sus socios en la educación y la construcción de la comunidad. Asegúrese de sintonizar cada sesión para obtener información, herramientas y recursos que lo ayudarán en su trabajo”(- Campus Compact, 2021).

“...Para servir mejor a la sociedad estadounidense, las instituciones de educación superior están comprometidas con la investigación intelectual transparente y la excelencia académica, la libertad de expresión y el discurso civil. Corresponde a nuestras instituciones gubernamentales compartir y apoyar este compromiso...” (Campus Compact, 2022).

“La Iniciativa de Diálogos en el Campus vincula la investigación académica y la enseñanza de las humanidades con la práctica de la creación de comunidades y la conversación productiva por encima de las diferencias. Los participantes aprenden diferentes enfoques del diálogo y la deliberación, y desarrollan habilidades para organizar eventos dialógicos basados en sus áreas académicas de experiencia y destinados a mejorar los problemas y desafíos del “mundo real”. El DIC es organizado principalmente por la Facultad de Humanidades como parte del proyecto Humildad y Convicción en la Vida Pública, pero cuenta con el apoyo de una amplia gama de socios del campus”(University of Connecticut Civic Action Plan, 2019, miembro de Campus Compact).

Con respecto a la dimensión infraestructura y liderazgo institucional, Campus Compact, en los documentos analizados se confirma que el fortalecimiento de la gestión institucional es clave para la red, la gestión institucional aparece reflejada con un 48% de los documentos, una gestión comprometida con iniciativas que ayuden a integrar las demandas sociales con la formación y la investigación que llega a representar el 18%. Asimismo, los resultados evidencian que para la coalición cívica, la solidaridad en la diversidad de las IES es otro aspecto importante ocupando 15,5% en los diferentes documentos examinados, a este resultados le siguen el impacto de las IES con un 8,8% y proyectos construidos a largo plazo con la comunidad que aparece reflejado en la documentación un 8,3%; igualmente en el análisis aparecieron aspectos menos valorados o desarrollados en los documentos de la red como la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente representando solo un 4.1% y la internacionalización para el bienestar que apenas supone el 0,9%. Una muestra de la relevancia de la gestión que impulsa Campus Compact pueden ser las redes de afinidad que la organización describe de la siguiente manera:

“Campus Compact Affinity Networks reunirá a profesores y personal de campus miembros de todo el país para promover prioridades comunes a través de redes colegiadas sostenidas que proporcionarán espacio y estructura para elaborar estrategias juntos, hacer preguntas y encontrar respuestas, y apoyar el trabajo de los demás. Las redes de afinidad se reunirán en función de intereses compartidos para formar redes colegiadas continuas y sostenidas que brindarán un espacio para participar en el desarrollo profesional, crear redes, crear asociaciones y compartir las mejores prácticas” (Campus Compact, s. f.)

En este sentido, Campus Compact con base a la experiencia, proporciona argumentos convincentes sobre la importancia del liderazgo compartido centrado en la promoción de un compromiso cívico significativo. De ahí, que la organización determine que lo fundamental del compromiso cívico sea crear infraestructura (políticas, procedimientos y programas) donde las universidades y las comunidades se relacionan de manera recíproca.

Para la dimensión de participación social, el análisis de los documentos permite afirmar que Campus Compact se plantea mejorar la comprensión de la vida cívica de los estudiantes incluso más allá de la vida universitaria. Esto se refleja por ejemplo en la promoción de significados y prácticas del compromiso social que representa un 38,8%, algunos de las iniciativas más promovidas son el aprendizaje-servicio, el compromiso con la comunidad, la investigación basada en la comunidad, aprendizaje basado en la comunidad, práctica comunitarias, en todas ellas es clave la participación de los estudiantes que suponen el 16,6%; seguida del rol de la comunidad con un 15,1%; y las actividades son mediadas por la participación de la comunidad universitaria que representan un 13,9%; donde la diversidad de ámbitos sociales e institucionales representa un 10,4%; mientras que la calidad, inclusión e incidencia social solo llega al 3,3%. Así, en los resultados de esta dimensión pensamos que es importante destacar una de las formas como Campus Compact crear conciencia cívica después del mundo universitario a través del programa AmeriCorps:

“Desde el servicio de AmeriCorps con Campus Compact, nuestros ex alumnos continúan con su educación de posgrado en áreas como políticas públicas, derecho, desarrollo juvenil, educación superior, trabajo social y psicología; tomar posiciones en organizaciones sin fines de lucro, colegios y universidades, y agencias gubernamentales y municipales como Oxfam America, TRiO, Breakthrough Providence y el Departamento del Interior de los Estados Unidos; o seguir trabajando donde sirvieron y, a veces, incluso supervisar a un nuevo miembro de AmeriCorps. Con ellos llevan su experiencia de AmeriCorps, el conocimiento de primera mano de las necesidades y soluciones de la comunidad y la comprensión del poder de la asociación entre las instituciones y la comunidad” (Campus Compact, s. f.-b)

El ejemplo anterior ilustra cómo la participación en Campus Compact involucra a los diferentes sectores de la sociedad para trabajar por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad impulsando el trabajo en red con otras organizaciones, para fortalecer el tejido social por medio del empoderamiento de las personas y las comunidades. Igualmente, a partir de los resultados se puede afirmar que la coalición cívica apuesta por la participación comunitaria como eje central para inspirar y promover principalmente en los estudiantes y también en la sociedad marcos de comportamientos éticos y responsables.

Resumiendo, la red Campus Compact a través del aprendizaje-servicio, el compromiso con la comunidad y las diferentes actividades para promover los valores cívicos, abordan el compromiso cívico desde dos dimensiones interdependientes: la individual y la organizativa institucional. El resultado de este proceso es la orientación hacia el cambio en un doble sentido. Primero incide en las personas sus comportamientos sociales individuales y colectivos; Segundo, el cambio en las estructuras institucionales de la educación superior con un nuevo estilo pedagógico de enseñanza e investigación que actualiza y redefine la misión rectora de cada institución.

En nuestra opinión, la coalición Campus Compact podría incrementar las estrategias para la formación e incentivos para el compromiso en el personal docente. Igualmente, se sugiere incrementar las sinergias para impulsar el escenario tecnológico y la conectividad, que ha sido un elemento que la pandemia reciente ha puesto sobre el relieve. En la tabla 19 se presentan todos los resultados condensados de la red Campus Compact que se han comentado hasta aquí.

Tabla 19. Matriz de las dimensiones x % de códigos para la red Campus Compact

Dimensiones: Campus Compact	% de segmentos codificados	Dimensiones: Campus Compact	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	34,7%	Gestión institucional	48,4%
Cohesión y empatía social	30%	Demandas sociales, formación e investigación	18%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	21,3%	Solidaridad en la diversidad de las IES	11,5%
Promover la responsabilidad social y cívica	14,1%	Impacto de las IES	8,8%
Total	100%	Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	8,3%
		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	4,1%
Educativa y pedagógica		Internacionalización para el bienestar	0,9%
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	25,4%	Total	100%
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	20,4%		
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	18,8%		
Contextualización de los conocimientos	12%	Participación social	
Pluralidad para conocer y hacer	11%		
Conocimientos en permanente revisión y actualización	6,3%	Significados y prácticas del compromiso social	38,8%
Escenario tecnológico y conectividad	5%	Participación de los estudiantes	16,6%
Total	100 %	Rol de la comunidad	15,1%
		Participación de la comunidad universitaria	13,9%
Investigación, innovación y sociedad		Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	10,4%
Difusión de conocimiento útiles	27,7%	Calidad, inclusión e incidencia social	3,3%
Investigación comprometida	25,3%	Total	100%
Problemas comunes y retos globales	24,1%		
Co-creación del conocimiento	14,5%		
Equidad epistémica	8,4%		
Total	100 %		

3.1.7. Red Campus Engage

Es una organización de carácter nacional que promueve el compromiso cívico con la comunidad en el sistema de educación superior de Irlanda. En la página web la red declara que su finalidad es ampliar a través de enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la participación, el rol de la universidad a profesores, estudiantes y vecinos a trabajar activamente por el desarrollo de la sociedad irlandesa. Es una red con apoyo gubernamental que opera desde la Asociación de Universidades Irlandesas (UIA). La red Campus Engage es dirigida por un Comité Directivo, facilitado por la IUA. Actualmente, está conformada por las 7 universidades irlandesas y la Universidad Tecnológica de Dublín y todas están representadas en el Comité Directivo (Campus Engage, 2019).

Las áreas desarrolladas por Campus Engage para realizar su trabajo son: 1) Enseñanza y aprendizaje basados en la comunidad a través del aprendizaje servicio; 2) Investigación e innovación comprometida para el impacto social con el propósito de mejorar, comprender e investigar los temas de interés público, de la mano con la comunidad en lugar de para la comunidad; 3) Voluntariado de estudiantes promoviendo la actividad a través de un sistema en línea; 4) Planificación para el impacto: construcción de un marco nacional para medir y evaluar el impacto social positivo de la participación cívica y comunitaria en la educación superior (Campus Engage, 2019).

En el año 2014 la red promulgó la *Carta Campus Engage para el Compromiso Cívico y Comunitario*, con la finalidad de reafirmar que su misión es mejorar aún más los vínculos entre la educación superior y la sociedad a través del compromiso cívico y comunitario (CCE) como función central de la educación superior irlandesa (*Campus Engage Civic and Community Engagement Charter, s. f.*)

En la página web de la red hay diferentes subsecciones concretas de información que incluye: guías prácticas, oportunidades de capacitación, resúmenes de políticas, contactos nacionales y herramientas para planificar el impacto para las diversas audiencias: investigación de educación superior, enseñanza y aprendizaje personal académico y de apoyo, estudiantes, miembros de la comunidad y organizaciones de la sociedad civil, organismos de financiación y responsables políticos. Al ser una red local conformada por el sistema de universidades públicas de Irlanda, el financiamiento depende del gobierno de esa nación.

En este contexto, la estrategia nacional de la educación superior hasta el 2030, para Irlanda destaca la importancia del compromiso cívico para la misión universitaria. Un mandato que Campus Engage desarrolla a través de las funciones sustantivas de la universidad a través de un compromiso abierto con las comunidades. Por consiguiente, al analizar diferentes documentos de la red se puede observar que el desarrollo de una ciudadanía activa que se preocupa y ocupa de los problemas sociales, es el elemento clave en la dimensión ético-política de la Campus Engage. Concretamente, el análisis arroja los siguientes datos: la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa es el aspecto más mencionado en las líneas examinadas y representa un 43,8%; ocupando el segundo lugar aparece la cohesión y empatía social con el 35,07% seguido del desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible con un 14,93%, mientras que la promoción de la responsabilidad social y cívica alcanza el 6,72% en los diferentes documentos revisados de la red.

La relevancia de la corresponsabilidad social y ciudadanía activa en campus Engage, también está asociada al trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de vida de toda la sociedad. En el world café del año 2014, y de libre acceso en la página web de la organización, se recoge el siguiente mensaje asociado a la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa, en la reflexión de las instituciones miembros:

“El compromiso entre la comunidad y el campus crea un sentimiento de identidad comunitaria compartida para reforzar la moral y la voz de la comunidad en cuestiones de política nacional” (Campus Engage, 2021)

En la dimensión educativa y pedagógica, la red Campus Engage busca que la formación esté alineada a las directrices de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, procurando que los estudiantes no solo estén preparados para el mercado de trabajo, sino que conozca su entorno para que puedan resolver los problemas analizando críticamente la realidad. Estos aspectos aparecen reflejados en los diversos documentos de la red analizados. Así, en coherencia con la idea señalada más arriba, la educación para el desarrollo sostenible es el aspecto más señalado en los documentos representado el 19,6%; es seguido por las competencias y habilidades para fortalecer el estudiante que supone el 19,1%; el conocimiento de la realidad a través de la contextualización de los conocimientos representa el 17,5% en los documentos revisados; detrás aparece la pluralidad para hacer y conocer con un 16,58%; asimismo, los itinerarios formativos, flexibles, significativos e inclusivos representan el 16,28% ya por último en la dimensión educativa y pedagógica aparecen: el escenario tecnológico y conectividad representado con un 7,02% y los conocimientos en permanente revisión y actualización alcanzan el 4,02% en el análisis realizado de los documentos de Campus Engage.

Es preciso indicar que la red Campus Engage combina el aprendizaje-servicio con la investigación basada en la comunidad como una de las formas de lograr los resultados en la dimensión educativa y pedagógica. Por ejemplo, la red difunde dentro su plataforma la iniciativa realizada por la escuela de ingeniería de una de sus universidades miembros que sirve para ilustrar diferentes aspectos de los resultados además, de la implicación y bidireccionalidad del proceso entre la universidad y la comunidad:

“Los proyectos de ingeniería de construcción basados en la comunidad facilitan que los usuarios de la comunidad brinden problemas de aprendizaje reales para los estudiantes, y los socios de la comunidad pueden beneficiarse de los resultados. La evidencia recopilada de los proyectos muestra que, al crear el aprendizaje-servicio, la energía de los estudiantes y el aprendizaje puede tener un impacto positivo en la comunidad. Su energía y entusiasmo se pueden canalizar mejor estableciendo asignaciones como proyectos reales basados en la comunidad” (Cases Studies (various) in UL Practicum in Politics: Limerick Be Heard, 2020)

Desde el inicio se ha señalado la importancia que tiene la investigación basada en la comunidad para Campus Engage. En este sentido, se puede afirmar que la formación, la investigación, la creación y difusión de conocimientos útiles, viene a ser otro núcleo fuerte en el trabajo de Campus Engage. Esta idea está fundamentada en los resultados obtenidos, al examinar la dimensión de investigación, innovación y sociedad en la documentación de la red.

Los principales datos arrojan que la investigación comprometida representa el 30%; acompañada de la co-creación de conocimientos que alcanza un 25,7% en la documentación, los problemas comunes y retos globales junto a la difusión de conocimiento útiles poseen el mismo valor 18,6%; mientras que la equidad epistémica representa el 7,14%. Los resultados son bastante alentadores. Sin embargo, su verdadero impacto sólo es percibido con un ejemplo práctico, por ello se presenta uno de los tantos ejemplos que se encuentran publicados en la web de Campus Engage en el marco de los ODS y la protección del ambiente en el proyecto enseñar a aprender, proyecto de ciencia para la costa. Este proyecto lo realiza la universidad de Dublín en la carrera de ciencia y tecnología ambiental

“Los alumnos de Trinity Comprehensive School (escuela secundaria de estudiantes de escasos recursos económicos) están invitados a la Universidad de Dublín, donde reciben clases estructuradas y personalizadas de la clase EST2. Esta serie de talleres informativos precede al estudio de campo y sienta las bases para una investigación exitosa de la costa. Después de eso, se organiza un viaje de campo para los alumnos de la escuela secundaria, a quienes luego se les anima a aprender mediante la participación en un estudio de campo en un lugar junto al mar supervisado por los estudiantes de la universidad. Los resultados del estudio de la costa se registran cada año. De esta manera, el viaje de campo puede alimentar el concepto de “ciencia ciudadana” que busca fomentar la ciencia entre la comunidad y al mismo tiempo recopilar datos valiosos” (Cases Studies (various) in UL Practicum in Politics: Limerick Be Heard, 2020)

A partir del ejemplo citado, se pueden distinguir tres elementos claves de la investigación en Campus Engage; primero, la difusión de conocimientos científicos y motivar a los estudiantes de escasos recursos, plantearse la posibilidad de estudiar una carrera científica; segundo, los estudiantes universitarios refuerzan sus conocimientos y aprenden a difundir conocimientos técnicos de manera sencilla; tercero, la comunidad termina siendo la beneficiaria directa a largo plazo a través de la información que se genera en el estudio de la costa, lo cual puede contribuir al desarrollo de la zona y al mismo tiempo por el desarrollo profesional de la de sus integrantes. . Por ello, la red argumenta que:

“...una verdadera asociación entre el personal y los estudiantes de una IES y un grupo comunitario, hay que reconocer que los objetivos académicos (aprendizaje e investigación) y los objetivos de la comunidad (creación de capacidades para el cambio y la mejora) son beneficiosos para ambos, y fundar estas asociaciones en

un intercambio recíproco de información con respeto mutuo por la experiencia y los conocimientos que todas las partes aportan (Campus Engage, 2020).

La reinterpretación de la relación universidad-sociedad que hace Campus Engage, le otorga un rol protagónico a la comunidad promoviendo la cohesión y empatía social a través de la formación e investigación, la concreción de este aspecto se evidencia en las propuestas curriculares más flexibles, inclusivas y significativas orientadas a promover el desarrollo sostenible y al mismo tiempo, mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes. En otras palabras, se trata promover el compromiso con la comunidad en la educación superior a partir de: los comportamientos ciudadanos de la institución, de los ciudadanos que forman parte de la comunidad, y de la práctica de la ciudadanía en la comunidad universitaria y el campus y finalmente, a través del compromiso individual del estudiante que participa en las iniciativas pedagógicas de los planes de estudios que promueven el compromiso cívico de manera transversal. La red afirma esto al indicar:

“La investigación basada en la comunidad, el aprendizaje basado en la comunidad, el voluntariado y las actividades educativas de intercambio de conocimientos son algunas de las formas más destacadas en las que se materializa el compromiso” (Civic and Community Engagement – An Introductory Guide for Higher Education Staff, 2018)

“Limerick Be Heard crea foros para el compromiso político donde los jóvenes se sienten seguros y cómodos para opinar sobre lo que les importa, con el apoyo de recursos y actividades educativos co-creados. Combinando un plan de estudios académico con métodos creativos de facilitación del trabajo juvenil, el proyecto conecta a los jóvenes de la ciudad y el condado de Limerick para construir una voz colectiva y auténtica para el cambio”(Cases Studies (various) in UL Practicum in Politics: Limerick Be Heard, 2020).

No obstante, los resultados también dan cuenta de aquellas áreas que podría potenciar la red dentro de las instituciones de educación superior entre las que se encuentran: a) promover la formación e incentivar el compromiso tanto en el personal docente como administrativo; b) Establecer una mayor conexión del compromiso universitario con la comunidad con internacionalización para el bienestar estableciendo alianzas con entes internacionales que le brinden soporte y reconocimiento a la labor comprometida dentro de la sociedad irlandesa. Todos estos resultados se muestran sintetizados en la tabla 20.

Tabla 20. Matriz de las dimensiones x % de códigos en los documentos de la red Campus Engage

Dimensiones: Campus Engage	% de segmentos codificados	Dimensiones: Campus Engage	% de segmentos codificados
Ético-política		Infraestructura del liderazgo institucional	
Corresponsabilidad social y ciudadanía activa	43,28 %	Demandas sociales, formación e investigación	29,6%
Cohesión y empatía social	35,07 %	Gestión institucional	25,52%
Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible	14,93 %	Impacto de las IES	24,14%
Promover la responsabilidad social y cívica	6,72%	Proyectos construidos a largo plazo con la comunidad	7,59%
Total	100 %	Solidaridad en la diversidad de las IES	6,90%
		Internacionalización para el bienestar	4,83%
Educativa y pedagógica		Formación e incentivo para el compromiso en el personal docente	1,38%
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	19,6%	Total	100%
Itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivo	16,8%		
Competencias y habilidades para fortalecer al estudiante	19,1%	Participación social	
Contextualización de los conocimientos	17,5%		
Pluralidad para conocer y hacer	16,58%	Significados y prácticas del compromiso social	35,6%
Conocimientos en permanente revisión y actualización	4,02%	Rol de la comunidad	20,8%
Escenario tecnológico y conectividad	7,02%	Participación de los estudiantes	17,0%
Total	100%	Diversidad de ámbitos sociales e institucionales	11,7%
		Calidad, inclusión e incidencia social	10,6%
Investigación, innovación y sociedad		Participación de la comunidad universitaria	4,2%
		Total	100%
Investigación comprometida	30,00%		
Co-creación del conocimiento	25,7%		
Problemas comunes y retos globales	18,6%		
Difusión de conocimiento útiles	18,6%		
Equidad epistémica	7,14%		
Total	100%		

3.2. Las semejanzas y diferencias de las redes universitarias

La responsabilidad social de la Universidad con la sociedad es el elemento clave que heredan las redes universitarias para definir los sentidos y las prácticas promovidas en la interacción de la universidad-sociedad. Dado que las redes universitarias de esta investigación son redes temáticas sobre las responsabilidades sociales y cívicas de la educación superior, en los resultados se constata una gran “similitud” entre los diferentes sentidos y prácticas implementadas por las redes universitarias. Por lo tanto, en esta investigación se aborda con mayor profundidad el tema de las semejanzas por considerar que estas son más sustanciales en comparación con las diferencias halladas en el corpus de los documentos de las redes universitarias analizadas.

3.2.1. Las semejanzas entre las redes universitarias

A partir de las diferentes dimensiones y códigos utilizados para analizar los 86 documentos de las redes universitarias, se obtuvieron promedios globales de las diferentes áreas analizadas, estas se presentan en la figura 17. Al contrastar e integrar los resultados se puede afirmar que las semejanzas de las redes universitarias están relacionados con los siguientes temas: 1) el fortalecimiento del liderazgo a nivel institucional e individual; 2) el paradigma de la sostenibilidad; 3) la relación entre formación y participación 4) la contextualización y la gestión social del conocimiento. Los elementos 1 y 2, refieren al sentido que orienta las acciones; mientras que el 3 y 4, están más relacionados con las prácticas.

a. El liderazgo a nivel institucional e individual

En el liderazgo institucional, “la gestión” es el aspecto principal y se encuentra presente en 77 documentos representando el 92,8% estrechamente vinculado a los *significados y prácticas del compromiso* con referencias en 71 documentos lo que equivale al 85.% seguido de la promoción de la responsabilidad social y cívica que aparece reflejada en 65 documentos representando el 78,3%. Todos estos aspectos están asociados a los enfoques que orientan las funciones cívicas de la educación superior, en donde la “Responsabilidad Social Universitaria” es el enfoque que direcciona las actividades de las redes USRN, AUSJAL y URSULA.

En este sentido la USRN concibe que la RSU permite a: *“las universidades socialmente responsables movilizan los recursos y la experiencia que necesitan para ayudar a las comunidades a resolver los problemas urgentes y apremiantes que enfrentan”* (Cumbre USRN, 2021).

Por otro lado URSULA, entiende la RSU como un enfoque integral que ayuda a cumplir la misión de la universidad en la sociedad al señalar:

“La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es la responsabilidad de las instituciones de educación superior por los impactos sociales y ambientales que generan desde el ejercicio de sus cuatro funciones inherentes (Gestión, Formación, Investigación y Extensión). (...) La RSU compromete a todas las funciones administrativas y académicas, y obliga a instituir políticas transversales de me-

jas internas, así como alianzas externas a fin de cocrear ecosistemas de innovación social, rumbo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” (Declaración URSULA, 2021).

Mientras que la AUSJAL concibe la RSU como:

“la habilidad y efectividad de una universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, proyección social y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sostenible” (Carta AUSJAL, 2011).

Las redes Campus Compact y Campus Engage, le dan sentido a sus actividades a través del enfoque de Compromiso Cívico con la Comunidad. Así, la coalición de educación superior norteamericana Campus Compact argumenta la razón de su elección al indicar:

“Elegimos articular los propósitos públicos de las instituciones que lideramos. Optamos por profundizar el trabajo de nuestros campus procurando que nuestra acción docente, investigativa e institucional contribuya al bien público. Y elegimos trabajar juntos para acelerar el ritmo del cambio acorde con los desafíos locales, nacionales y globales que enfrentamos” (Plan de Acción Cívica, 2016. p. 6).

La red irlandesa Campus Engage, clarifica aún más el nuevo tipo de relación entre la universidad con la sociedad al señalar:

“Una colaboración basada en el conocimiento mutuamente beneficioso entre la institución de educación superior y la comunidad en general, a través de asociaciones entre la comunidad y el campus, incluyendo las actividades de aprendizaje basado en la comunidad, la investigación comprometida con la comunidad, el voluntariado, la regeneración comunitaria/económica, la creación de capacidades y el acceso/ampliación de la participación” (Campus Engage, An Introductory Guide for Higher Education Staff).

Por su parte, la red Talloires orientan su misión a partir del Compromiso Universidad-Co-munidad el cual concibe como:

“Creemos que las Instituciones de Educación Superior existen para servir y fortalecer a las sociedades de las cuales forman parte. Mediante la enseñanza, los valores y el compromiso de maestros, trabajadores y estudiantes, nuestras instituciones crean el capital social preparando a sus alumnos para que puedan contribuir positivamente al desarrollo de sus comunidades en el ámbito local, nacional y global. Las universidades tienen la responsabilidad de promover entre todos los miembros de su comunidad un profundo sentido de responsabilidad

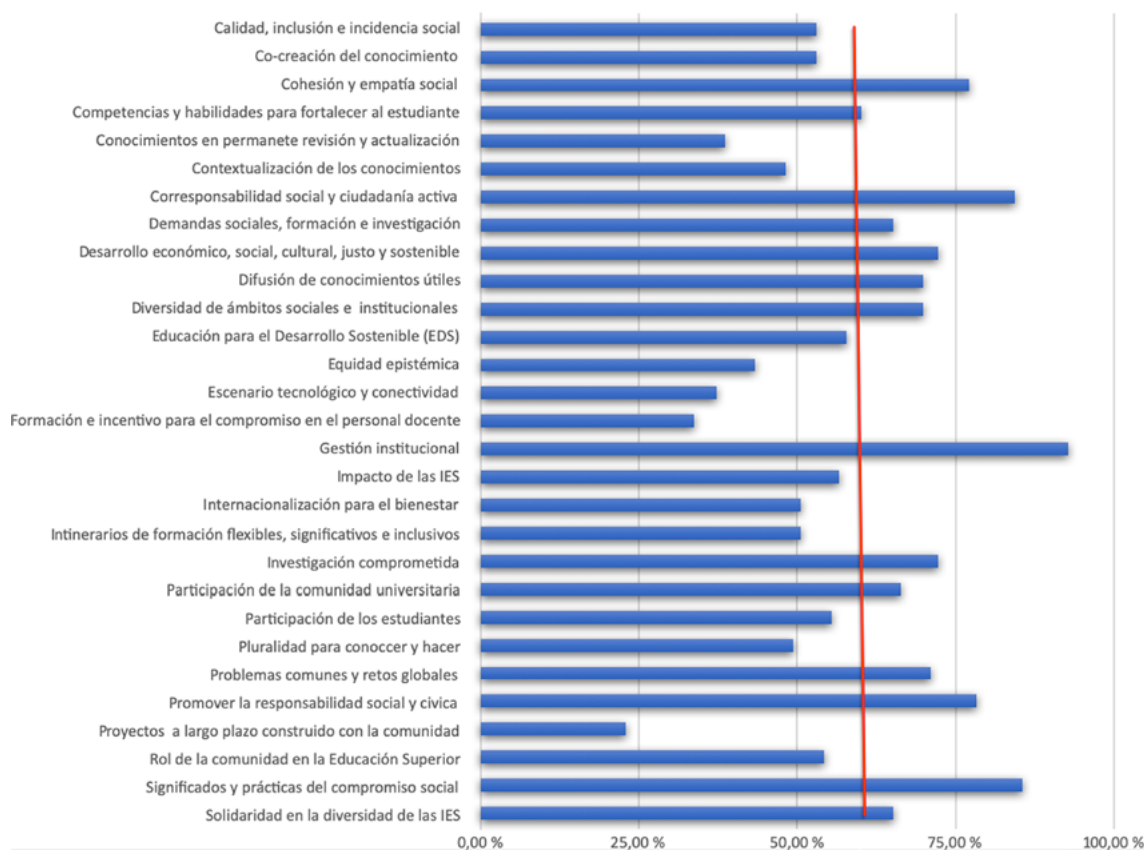
social, y un compromiso con el bienestar de la sociedad que es fundamental para el fortalecimiento de la democracia y la justicia” (Declaración Talloires 2005).

Por otro lado, la red GUNi no se acoge a una orientación específica, es un paraguas que acepta las diversas formas en que las universidades orientan su responsabilidad con la sociedad al establecer:

“Hay cuatro áreas principales en las que las universidades pueden contribuir a los ODS: investigación, educación, operaciones y gobernanza, y liderazgo externo” (Conferencia Guni, 2017).

Con respecto al liderazgo a nivel individual, en nuestra opinión, las redes universitarias son conscientes que el liderazgo institucional posee una relación interdependiente con el liderazgo individual y que todo proceso de transformación social comienza en las personas. Por esta razón, la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa aparece en 80 documentos lo que representa el 84,3% que es acompañada por la cohesión y empatía social que supone el 77,1%. A nuestro juicio y con base al análisis de los documentos, se puede afirmar que las siete redes universitarias hacen énfasis en desarrollar nuevos marcos para las relaciones sociales, basada en la reciprocidad, la solidaridad, la justicia social, la equidad, para buscar soluciones sistémicas a los problemas que nos afectan a todos. En el fondo, de lo que trata es de un cambio de las relaciones de poder en la relación universidad-sociedad para que los comportamientos éticos y responsables a nivel individual y colectivo, contribuyan al logro de una sociedad armónica y sostenible.

Figura 17. Promedio global de similitudes en las redes universitarias según los códigos de los documentos



Elaboración propia con software MAXQDA

b. El paradigma de la sostenibilidad

El paradigma de la sostenibilidad surge por la complejidad de la sociedad actual que pone en riesgo la supervivencia de la humanidad. Por ello, las redes universitarias analizadas comparten el reconocimiento y la importancia del equilibrio relacional entre: lo social, lo económico, lo cultural, lo tecnológico, lo institucional, lo natural, con el entorno. En la figura 17 se encuentran los resultados para este aspecto que hemos llamado el paradigma de la sostenibilidad. En el análisis de los documentos se identificó que el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible, y la investigación comprometida comparten el mismo valor, encontrándose referencias en 60 documentos, lo que representa el 72,3% para cada uno de estos aspectos; la mención a los problemas comunes y retos globales se refleja en 59 documentos lo que supone el 71,1%; mientras que la difusión de conocimientos útiles y la diversidad de ámbitos institucionales, son mencionados en 58 de los 86 documentos analizados y representan un 69,9%.

Estos resultados están asociados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, como un marco de referencia superior donde interactúan horizontalmente la responsabilidad social universitaria, compromiso cívico comunitario y el compromiso universidad-comunidad.

Concretamente para la red Campus Engage, los (ODS) el rol de la universidad en la sociedad, tiene que ver con:

“En mi opinión, el valor de la enseñanza y la investigación en la educación superior se amplía enormemente cuando se mira hacia el exterior y se conecta. Los ODS proporcionan un marco útil para organizar las cosas que la sociedad (y sus universidades) deben trabajar para abordar” (Ray O’Neill, Campus Engage).

Por su parte, para la red GUNi la Agenda 2030 y los ODS son una excelente oportunidad para desarrollar una investigación más responsable con los problemas sociales:

“Las universidades pueden ayudar a los responsables políticos a tomar decisiones basadas en evidencias en base a la ciencia. De hecho, la Agenda 2030 constituye una ocasión excelente para potenciar la interrelación entre ciencia y política, desarrollando lo que denominamos investigación e innovación responsables (RRI, Responsible Research and Innovation): orientar las políticas científicas de acuerdo con las necesidades y demandas sociales, favorecer el acceso abierto para compartir el stock de conocimiento, difundir las prácticas éticas y responsables por parte de los científicos y académicos. En definitiva, que la ciencia trabaje con y para la sociedad. Un objetivo en plena sintonía con las prioridades globales que establecen los ODS” (Noticias GUNi, Objetivos de desarrollo sostenible de la ciencia a la acción).

La red USRN se suma a este llamado cuando señala :

“...las universidades deben alentar a su personal a centrarse en la investigación que contribuiría al desarrollo sostenible de las comunidades en lugar de concen-

trarse exclusivamente en investigación por descubrimiento y métricas de citación de alto impacto. Existe una comercialización masiva de la investigación universitaria, es necesario apoyar el intercambio de investigaciones, no solo entre los académicos, sino también con las comunidades locales, (Cumbre USRN, 2021).

En el contexto anterior, se observa que el paradigma de la sostenibilidad revaloriza el contexto como un lugar para reconstruir relaciones más armónicas entre: sociedad, economía, hombre y naturaleza. Por ello, el elemento clave, es la toma de consciencia para orientar las transformaciones sociales. Por consiguiente, el paradigma de la sostenibilidad viene a ser un llamado al trabajo coordinado y cooperativo entre los diferentes sectores de la sociedad donde la interdisciplinariedad dentro y fuera de la universidad es esencial para responder a las demandas sistémicas de la realidad actual.

c. La relación entre la formación y la participación

En el contexto de la sostenibilidad nace la relación entre formación y participación como la fórmula para responder a las necesidades sociales con el apoyo de una ciudadanía consciente, comprometida capaz de buscar respuestas consensuadas que beneficien a todos. Esta idea está basada en los resultados globales de similitudes de las redes presentados en la figura 17. De acuerdo con el análisis de los 86 documentos examinados, los aspectos en la relación entre la formación y participación según el orden de relevancia son: la participación de la comunidad universitaria de la que hay referencia en 55 documentos, representando el 66,3%; la relación entre las demandas sociales, formación e investigación y la solidaridad en la diversidad de las IES suponen el 65,1% con referencias 54 documentos; las competencias para fortalecer el desarrollo del estudiante representan el 60,2% con referencias en 50 documentos; le sigue la educación para el desarrollo sostenible (EDS) mencionada en 48 textos lo que supone el 57,8%; asimismo, los impactos de las IES es mencionada 47 documentos lo que representa el 56,6%, la participación estudiantil es referida 46 documentos y equivale a un 54,4%, valor que es compartido con el rol de la comunidad en la educación superior. A continuación presentamos algunos ejemplos según el enfoque (RSU, CC y CUC) que le dan sentido a misiones declaradas de las redes universitarias.

Para la RSU traemos a colación el caso de URSULA que asocia la relación formación y participación con las practica de comportamientos que favorezcan el desarrollo y la difusión de los conocimientos en la sociedad:

“Colaborar con los demás miembros de la Unión, participando voluntariamente en las actividades propuestas en la medida de nuestras posibilidades, respetando las diferencias entre cada institución, pero buscando consensos e innovaciones, dentro de un espíritu de transparencia, generosidad y solidaridad; Producir y difundir conocimientos y prácticas de RSU en forma abierta y colaborativa entre los miembros de la Unión y más allá de ella”(Declaración URSULA, 2016).

Con respecto al Compromiso Cívico Comunitario (CCC), la red Campus Engage concibe que la relación entre formación y participación tiene que ver con una visión amplia de la educación superior y su capacidad para contribuir al bienestar de toda la sociedad:

El compromiso público consiste en que la institución mire hacia fuera y se conecte lo más ampliamente posible para comunicar el valor del aprendizaje y la investigación y para aprovechar los conocimientos y recursos institucionales para el bien social” (Informe sobre el compromiso cívico, Campus Engage).

Mientras que para el Compromiso Universidad-Comunidad (CUC) enfoque empleado por la red Talloires reafirma la dimensión ética de la relación formación y participación, al afirmar:

“Somos socios de nuestras comunidades en la búsqueda de nuevos conocimientos, y tenemos que contribuir de un modo responsable no sólo a la inteligencia de nuestros estudiantes sino también a sus valores cívicos y sociales, ayudándoles a ser miembros efectivos de sus comunidades” (Declaración Talloires, 2011).

Así al contrastar el corpus de documento de las redes y según nuestro juicio, se evidencia que las redes universitarias establecen y comparten un significado muy similar de *“la relación entre formación y participación”*. Este está asociado principalmente con el aprendizaje ético en diálogo con la realidad para que la formación humana, personal y social, incida ética y moralmente en los procesos sociales donde la participación de una ciudadanía crítica y consciente es esencial para el desarrollo y bienestar de la sociedad.

d. La contextualización y la gestión social del conocimiento

Este aspecto viene a ser una reiteración casi explícita de las similitudes anteriores al contrastar los documentos de las redes universitarias. El diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad, la inter y transdisciplinariedad del conocimiento para encontrar respuestas sistémicas a la complejidad actual, sumado al paradigma de la sostenibilidad, hace que el contexto sea redescubierto como un espacio para gestionar el conocimiento de forma diferente, es decir con un carácter más social. En otras palabras, se trata de un nuevo paradigma relacional sustentado en la cooperación y la interacción de la sociedad en su conjunto. El objetivo es superar las relaciones de intercambio y transferencia en donde la universidad es la que posee el conocimiento y por lo tanto, es la sociedad que aprende. Ahora la universidad y sociedad enseñan y aprenden mutuamente. Los porcentajes concretos en esta área que respaldan las ideas anteriores de acuerdo con los documentos de las redes universitarias son: co-creación del conocimiento que refiere a los conocimientos creados al modo 2 representa el 54,2%; la calidad, inclusión e incidencia suponen el 53%; le sigue la internacionalización para el bienestar y los itinerarios formativos flexibles, significativos e inclusivos que representan un 51,8%; la pluralidad de conocer y hacer que equivale al 49,4%; de la contextualización de los conocimientos supone el 48,2%; la equidad epistémica equivale al 43,4%; los conocimientos en permanente revisión y actualización supone el 38,6%; para el escenario tecnológico y conectividad representa el 37,7%; la formación e incentivo para el compromiso del personal docente equivale al 33,3%, finalmente, los proyectos construidos a largo plazo con la comunidad equivale al 22,9%.

En el contexto anterior, los resultados reflejan que la contextualización y la gestión social del conocimiento es otra similitud compartida por las siete redes universitarias analizadas. Y refieren a la necesidad de desarrollar nuevas pedagogías en los procesos de aprendizajes que junto a las existentes permitan compartir, crear, y difundir el conocimiento de una manera abierta, flexible e inclusiva, dentro de los esfuerzos que hacen las redes universitarias para reinterpretar la relación universidad-sociedad.

3.2.2. Las diferencias entre las redes universitarias

Los resultado de las diferencias es producto de la matriz de códigos por grupos de documentos (redes), presentado en la tabla 21, extraída del análisis cualitativo del software MAXQDA. La matriz presenta en las columnas los nombres de las redes y en las filas las categorías (alimentadas por los códigos) que estructuran las diferentes dimensiones. De esta manera, se puede observar gráficamente en la matriz las intersecciones entre dimensiones y grupo de documentos cuyo tamaño refleja la importancia de las dimensiones en la red, a partir de la cual se establecen grandes similitudes y muy leves diferencias interpretadas a partir del análisis de los 86 documentos de las redes.

Es preciso aclarar que en este trabajo se entiende las “diferencias” como matices entre las diferentes redes, con lo cual, esto no implica ausencia de estos aspectos que se subrayan como diferencias, se conciben más como la coexistencia de orientaciones entre los elementos dominantes, al fin de cuentas, hablamos de redes que están integradas por instituciones de educación superior en diferentes contextos geográficos y culturales, con identidad y autonomía propia, primera similitud compartida explícitamente por todas las redes.

En este sentido, de las siete redes analizadas los resultados muestran que las redes USRN, Talloires, URSULA y AUSJAL, se diferencian de GUNi, Campus Compact y Campus Engage, en el énfasis que hacen su propuestas en la Infraestructura del liderazgo institucional, en donde el primer grupo de redes además de la gestión hace más hincapié en aspectos como los impactos de las IES, la solidaridad en la diversidad de la educación superior e internacionalización para el bienestar.

Asimismo, los resultados muestran que la red GUNi y la unión URSULA, comparten una similitud con respecto de las otras redes, con lo cual, esto se convierte a su vez en una diferencia. La similitud entre GUNi y URSULA, tiene que ver con la centralidad que tiene la investigación como medio para incidir en la cultura institucional de las instituciones de educación superior y la creación de políticas educativas. GUNi, lo lleva a la práctica a través de la investigación e innovación responsables (RRI, Responsible Research and Innovation) y URSULA, por medio de la investigación útil y pertinente que lo aterriza en el Modelo de autodiagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria. De esta forma, la contribución de ambas organizaciones para mejorar la relación universidad-sociedad se fundamenta en la producción, intercambio y difusión de conocimientos, destinados a mejorar la gestión como una vía para transformar todos los procesos universitarios y lograr el impacto esperado en la sociedad.

La similitud anterior, es una diferencia con las redes USRN, Campus Compact, Campus Engage y Talloires, en donde la investigación no posee esta característica tan específica. Recordando como se mencionó más arriba, las diferencias son solo matices porque todas las redes desarrollan estas prácticas como forma de ejercer la responsabilidad social que tienen con la sociedad. A su vez, la red GUNi se diferencia del resto de las redes en el ámbito de la participación social, dado que sus trabajo se dirige a públicos muy especializados dentro de la academia o a nivel político. Por su parte, las redes USRN, URSULA, AUSJAL, Campus Compact, Campus Engage y Talloires, promueven una participación social amplia invitando a todos los actores de la sociedad a sumarse a sus propuestas.

En definitiva, esta investigación halló que las redes universitarias analizadas emergen como organizaciones lo suficientemente flexibles para adaptarse a los diversos contextos geográficos y culturales orientadas hacia el mismo resultado: reinterpretar la relación universidad-sociedad para crear una mayor incidencia social de la educación superior en la sociedad. Los resultados evidencian el crecimiento de esta tendencia en la educación superior internacional en donde estrategias y visiones similares, orientan sus resultados hacia el servicio público para el bienestar colectivo de la sociedad.

Tabla 21. Matriz de códigos x grupos de documentos para las diferencias de las redes universitarias

Sistema de códigos	Campus Engage	Campus Compact	GUNI	USRN	Talloires	URSULA	AUSJAL
> Propósitos de la educación superior							
> Itinerarios de enseñanza-aprendizaje							
> Pedagogías para el compromiso social							
> Investigación, innovación y sociedad							
> Infraestructura del liderazgo institucional							
> Participación y comunidad en la IES							

Elaboración propia

3.3. La transformación social a partir de las redes universitarias

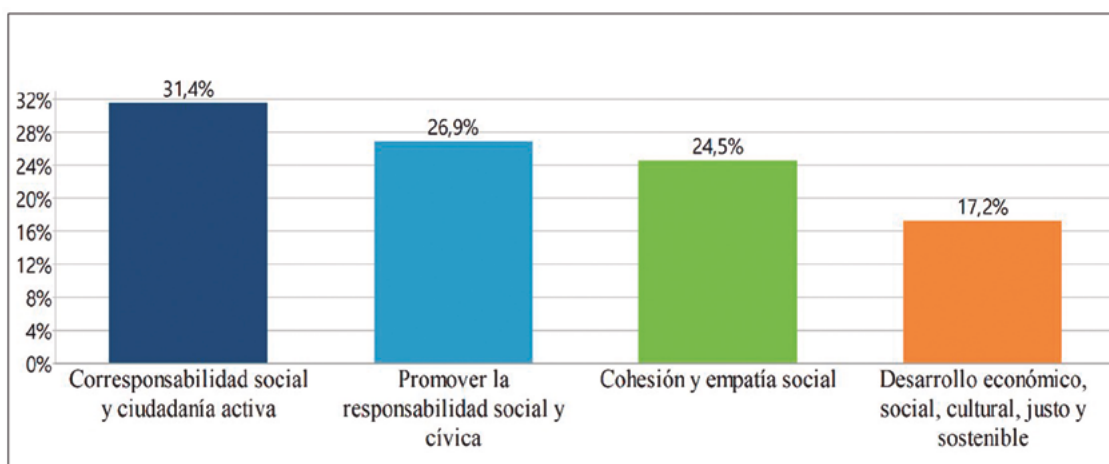
A partir de los resultados individuales, se evidencia la orientación transformadora (Gaete, 2016) de las redes universitarias. A nuestro juicio, se trata de procesos de transformación (dentro y fuera de las universidades) que buscan fórmulas para construir el consenso social a través del diálogo y así recuperar la confianza en la acción colectiva para resolver los problemas de la sociedad. Las redes universitarias se han propuesto compartir experiencias, capacidades y conocimientos para construir relaciones sociales más pertinentes “con” y “entre” los diferentes sectores de la sociedad. En otras palabras, se trata de una nueva gestión del conocimiento en la sociedad a partir de la asociación bidireccional entre la comunidad y la universidad, donde la reinterpretación de la relación con el entorno es clave (Jiménez et al., 2021) para trabajar por una sociedad más justa y sostenible basada en la cultura del bien común (Perece, 2016; UNESCO, 2015).

En nuestra opinión, la orientación transformadora de las redes universitarias puede ser entendida más claramente desde la idea de ecosistema. Un ecosistema se define como un “conjunto de organismos y su medio físico interactuando en un lugar” (Armenteras et al. 2016, p. 89). Al concebir la educación como un ecosistema se abordan de manera holística todos sus componentes, caracterizado por las redes de colaboración entre los organismos (formado por personas/seres vivos) que interactúan y se desarrollan en un contexto rodeado de elementos físicos. La multidimensionalidad es clave para una integración equilibrada entre: personas, estructuras, interacciones y realidades (Álvarez Arregui & Rodríguez Martín, 2015) que generen procesos de cambios y transformación social profundos.

Los ecosistemas se convierten en una posibilidad de superar las visiones reduccionistas de la educación que tiende a considerar de manera aislada cada uno de sus elementos. La dinámica (global, local) de la sociedad actual obliga a considerar todos los elementos educativos de manera integral junto a las diversas interacciones (internas/externas) en la que transcurren los procesos educativos y más específicamente, los procesos universitarios. Para avalar todas las ideas anteriores, se agruparon las siete redes universitarias en un gran ecosistema para analizar de manera global los 86 documentos institucionales incluidos en este estudio. La propuesta tiene como ejes básicos las cinco dimensiones construidas para esta investigación. En las líneas que siguen a continuación se desarrollan cada una.

3.3.1. Dimensión Ético-política

En general los resultados encontrados indican la relevancia que tiene para el ecosistema de redes universitarias dimensión ética en los procesos de transformación social. Esta finalidad ética está asociada a los propósitos de la educación superior y que de acuerdo con los documentos de las redes universitarias los aspectos más relevantes son: 1) La corresponsabilidad social y la ciudadanía activa que representa el 31,4% de los diferentes documentos examinados; 2) la promoción de la responsabilidad social y cívica es el segundo elemento que supone el 26,9% y se relaciona con los cambios dentro de la cultura organizacional; 3) La Cohesión y empatía social representa el 24.5% y se asocia a la convivencia dentro de la sociedad; 4) Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible, alcanza un 17, 2%. La figura 18 ilustra los propósitos promovidos por la redes universitarias en relación universidad-sociedad en el marco de la dimensión ético-política más valorados en los 86 documentos de las redes universitarias analizados.

Figura 18. Propósitos de la educación superior promovido por las redes universitarias

Elaboración propia con software MAXQDA

De inmediato, se constata que la “Corresponsabilidad social y ciudadanía activa” concuerda con los resultados individuales de las redes universitarias. Reconfirmando que la “Responsabilidad Social” y los comportamientos (individuales/ colectivos) éticos morales son los elementos claves subrayados en los documentos. Igualmente, se podría afirmar que los resultados para otros propósitos (promover la responsabilidad social y cívica, cohesión y empatía social, desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible) son bastantes equilibrados, dado que todos oscilan entre el 30% y 15%. Con lo cual pensamos que es posible que el trabajo de las redes universitarias como parte del esfuerzo conjunto para renovar la relación universidad-sociedad, aún puede lograr una mayor incidencia social.

Así mismo, se observa en los resultados que la responsabilidad social hereda las misiones tradicionales de la educación superior relacionadas con: la promoción de la democracia, la ciudadanía y los comportamientos cívicos, a la que se incorpora el desarrollo sostenible, misión novedosa, en crecimiento sin duda, pero que necesita una mayor asimilación dentro y fuera del campus. Aunque esto se dice de forma sencilla, posee una alta complejidad e implica la transformación de los procesos internos y externos de las instituciones de educación superior. De los resultados se puede inferir que las redes universitarias funcionan como un rizoma que dan cabida a múltiples interpretaciones prácticas de la responsabilidad social a partir de ciertos énfasis.

En este contexto, y con respecto a la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el horizonte de la Agenda 2030, la red GUNi ha privilegiado asumir un rol activo en la reflexión sobre el compromiso de los desafíos globales subrayando:

“la Global University Network for Innovation (GUNi), red formada por más de 220 universidades y centros de investigación de todo el mundo (cuya presidencia y secretariado ostenta la ACUP de manera permanente), desea erigirse en el principal impulsor de la Agenda 2030 en el ámbito universitario internacional”(Página web red Guni Network, 2022).

Esta prioridad elegida por la red GUNi se fundamenta en la misión declarada:

“Fortalecer el papel de la educación superior en la sociedad contribuyendo a la renovación de las visiones, misiones y políticas de la educación superior en todo el mundo bajo una visión de servicio público, relevancia y responsabilidad social”(Página web red Guni Network, 2022).

De esta forma, el trabajo de la red GUNi se focalizan en impulsar y motivar a las instituciones de la educación de educación superior a involucrarse en los impactos y el desarrollo de las sociedades a través de la investigación y la educación para la sostenibilidad.

Por su parte, la promoción de la democracia fundamentada en el compromiso cívico de los ciudadanos a partir de la corresponsabilidad social ha sido una prioridad en Campus Compact para impulsar la cohesión y empatía social a través del servicio público, afirmando:

“El trabajo que nuestras instituciones y líderes están haciendo todos los días en sus comunidades para ayudar a los estudiantes, socios y vecindarios a superar los impactos y las pérdidas de la pandemia, participar activamente en nuestra democracia y abordar las desigualdades raciales sistémicas, exige que nos mantengamos enfocados en el trabajo y apoyándonos unos a otros” (Propósito Público: Campus Compact Blog Del Presidente, 2022).

En este sentido, la coalición de universidades y colegios de Estados Unidos ha pactado trabajar conjuntamente como una sola voz para defender la contribución de la educación superior en el horizonte del bien público. Estas ideas están plasmadas en el “Plan de Acción Cívico” consensuado entre todos su miembros en el año 2016, declarando:

“Elegimos articular los propósitos públicos de las instituciones que lideramos. Optamos por profundizar el trabajo de nuestros campus procurando que nuestra acción docente, investigativa e institucional contribuya al bien público. Y elegimos trabajar juntos para acelerar el ritmo del cambio acorde con los desafíos locales, nacionales y globales que enfrentamos” (Plan de Acción Cívica, Campus Compact, s. f.-b)

Otro grupo de las redes universitarias, conformado por la AUSJAL, URSULA y USRN, comparten la interpretación de la responsabilidad social que promueven dentro de las universidades que la integran. Las dos primeras están arraigadas en el contexto de América Latina y el Caribe, mientras que la tercera emerge en el corazón de Asia como iniciativa de la Universidad Politécnica de Hong Kong. Este conjunto de redes ha tomado *“la Responsabilidad Social Universitaria”* (RSU) como núcleo que le otorga sentido a la responsabilidad que tiene la universidad con la sociedad. Algunos de los elementos explícitos en los textos analizados relacionan esta idea con : la corresponsabilidad social, el desarrollo económico, social, cultural y sostenible; la justicia social, como elementos claves que orientan la cohesión y empatía social que promueven las universidades de estas redes en el marco de las relaciones de interdependencia local-global, como se muestran en las siguientes evidencias. En relación con esto, la red USRN promueve y reconoce que las universi-

dades tienen la responsabilidad de trabajar juntas para abordar los desafíos económicos, sociales, culturales y ambientales en el mundo, y al mismo tiempo, para desarrollar medios para hacer que la sociedad sea más justa, inclusiva, pacífica y sostenible. Por ello, la red USRN en su visión se propone:

“Ser una plataforma colaborativa eficaz para todos los miembros de la Red USR en la búsqueda y cumplimiento de la responsabilidad social universitaria” (Página web USRN).

La red ejemplifica esta interpretación de la RSU a través de unas sus instituciones miembros, la Universidad de Manchester, que ha logrado ser clasificada como la primera universidad a nivel mundial de abordar los ODS en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Así subraya la red USRN la noticia en la página web:

“Como la única universidad del Reino Unido que tiene la responsabilidad social como objetivo principal, Manchester desempeña un papel de liderazgo en el abordaje de los ODS de cuatro maneras: impacto de la investigación, aprendizaje y estudiantes, actividades de participación pública y gestión responsable. Estos se materializan en el trabajo pionero de participación cívica de sus instituciones culturales, cómo los estudiantes y exalumnos están comprometidos con los ODS, su compromiso con un futuro sin emisiones de carbono, el pago al personal de un salario digno y la calidad de los informes de progreso en cada uno de los 17 ODS” (Página web USNR).

De manera similar, la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) promueve la colaboración y reflexión colectiva para repensar -los modos de ser y estar- la Universidad en el contexto de la sociedad actual. Inspirada en el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) la plataforma de la unión difunde y promueve una Universidad (U3S), es decir una Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible. La base de esta propuesta reside en asumir los procesos sustantivos y las rutinas organizacionales de las instituciones de educación superior de una manera integral y transversal a través de la gestión socialmente responsable. En otras palabras, la universidad asume la responsabilidad frente a la sociedad por medio de la gestión de sus impactos tanto positivos como negativos. Las propuestas de URSULA han sido concretizadas una herramienta de autodiagnóstico RSU basada en 12 metas y 66 indicadores de desempeño. La Investigación Continental URSULA: Estado del arte de la RSU en América Latina (2018-2019), describen las diferentes metas e indicadores:

“La RSU surge cuando la Universidad toma conciencia de su importancia en el entorno y busca generar una acción sostenida en beneficio de su entorno y los grupos de interés. Es por ello, que la Universidad en cada ámbito debe hacer lo siguiente: a) En Gestión- contar con un campus responsable; b) En Formación- abordar la formación profesional y ciudadana; c) En Investigación- promover la gestión social del conocimiento; d) En participación- promover participación de las partes interesadas, al interior y al exterior de la Universidad” (URSULA, 2018-2019).

Por su parte, en las universidades jesuitas de América Latina interpretan la Responsabilidad Social Universitaria a partir de la gestión integral de los procesos universitarios -docencia, investigación, proyección social y gestión interna- en asociación y colaboración con otros actores sociales con la finalidad de incidir en la promoción de la justicia y en los procesos de transformación social. Una transformación social que se expresa a través de la formación integral, la investigación y difusión de conocimientos pertinente a las realidades en donde realizan sus labores las diferentes universidades. En este sentido, el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es definido por la AUSJAL como:

“la habilidad y efectividad de una universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, proyección social y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable”(Carta de AUSJAL “La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”, 2011)

En el año 2020, la pandemia del COVID-19, motivó a la AUSJAL a reafirmar el enfoque de RSU indicando:

“El enfoque de RSU funciona como un “sistema inmunológico” o una ayuda para el discernimiento ante los hábitos o culturas, existentes que, a veces, dificultan la misión; o, por otra parte, las muchas innovaciones sociales y tecnológicas sobre las que debemos decidir constantemente en la Universidad” (Carta de AUSJAL *El Futuro después del 2020 ¿hemos cambiado lo suficiente?*, 2020)

Finalmente, encontramos las dos redes restantes, es decir, la red Talloires y la red Campus Engage. La primera, es una red global con alcance en los seis continentes; la segunda es una red nacional integrada por el sistema de universidades públicas irlandesas.

La Red Talloires que desde su creación en el año 2005, ha hecho explícita la finalidad ética por medio de la predisposición al trabajo colaborativo y al intercambio de conocimientos a nivel global haciendo énfasis en relaciones más sostenible entre la universidad y la comunidad, la Declaración del año 2017 de la red así lo señala:

“Las universidades tienen la responsabilidad de promover comunidades y sociedades justas y prósperas con oportunidades para el desarrollo y la distribución equitativa de la riqueza, a través del trabajo en colaboración con las organizaciones comunitarias, las agencias gubernamentales, las empresas privadas y las organizaciones no gubernamentales” (The Veracruz Declaration, 2017)

Con el surgimiento del COVID-19, la red Talloires realizó un balance sobre los 16 años de existencia, por tal razón realiza una nueva declaración en donde reafirman los valores fundacionales e incorporan tres elementos de manera explícita. Primero, incluye la perspectiva de género; Segundo, identifica y describe a los grupos excluidos a los que quiere darle voz; Tercero, hace de

la justicia climática, una prioridad urgente frente al cambio climático. Se destaca aquí el extracto de la Declaración Talloires (2021) más relevante:

“Nos esforzamos por hacer oír las voces y las experiencias vividas de todos los grupos excluidos, entre los que se incluyen las mujeres, las personas refugiadas, los pueblos originarios, los niños y las niñas, las personas con discapacidad y las personas mayores. Creemos que esto solo puede hacerse en un ambiente comprometido a fomentar el respeto, la dignidad y la justicia. Además, continuamos realizando esfuerzos para corregir un desequilibrio histórico visibilizando aún más las actividades innovadoras de compromiso cívico que están en marcha en el Sur Global “ (Declaración Talloires 2021).

Por su parte, la red Campus Engage en el documento *“Civic Engagement and Higher Education Charter”* del 2014 concibe la finalidad ética a partir de la conexión de la educación superior con la sociedad, con palabras textuales:

“Seguiremos fomentando el compromiso de nuestras instituciones con la sociedad en general a través de intercambios de conocimientos en ambos sentidos, y comunicaremos activamente la relevancia social y el impacto de nuestras actividades de investigación y enseñanza de la forma más amplia posible” (Campus Engage Civic and Community Engagement Charter, s. f.)

Asimismo, Campus Engage afirma que este compromiso es :

“Una colaboración basada en el conocimiento mutuamente beneficiosa entre la institución de educación superior y la comunidad en general, a través de asociaciones entre la comunidad y el campus, incluyendo las actividades de aprendizaje basado en la comunidad, la investigación comprometida con la comunidad, el voluntariado, la regeneración comunitaria/económica, la creación de capacidades y el acceso/ampliación de la participación” (Civic and Community Engagement – An Introductory Guide for Higher Education Staff, 2018)

En resumen, el conjunto de evidencias presentadas hasta ahora demuestra que en las misiones declaradas por las redes universitarias en los documentos oficiales, expresan “la urgente necesidad”, de promover “la Responsabilidad social” intra y extramuros. Lo que, por otro lado, sugiere que indistintamente de los diversos significados que le otorgan la redes universitarias a la Responsabilidad Social, estos se pueden condensar en dos propósitos macro.

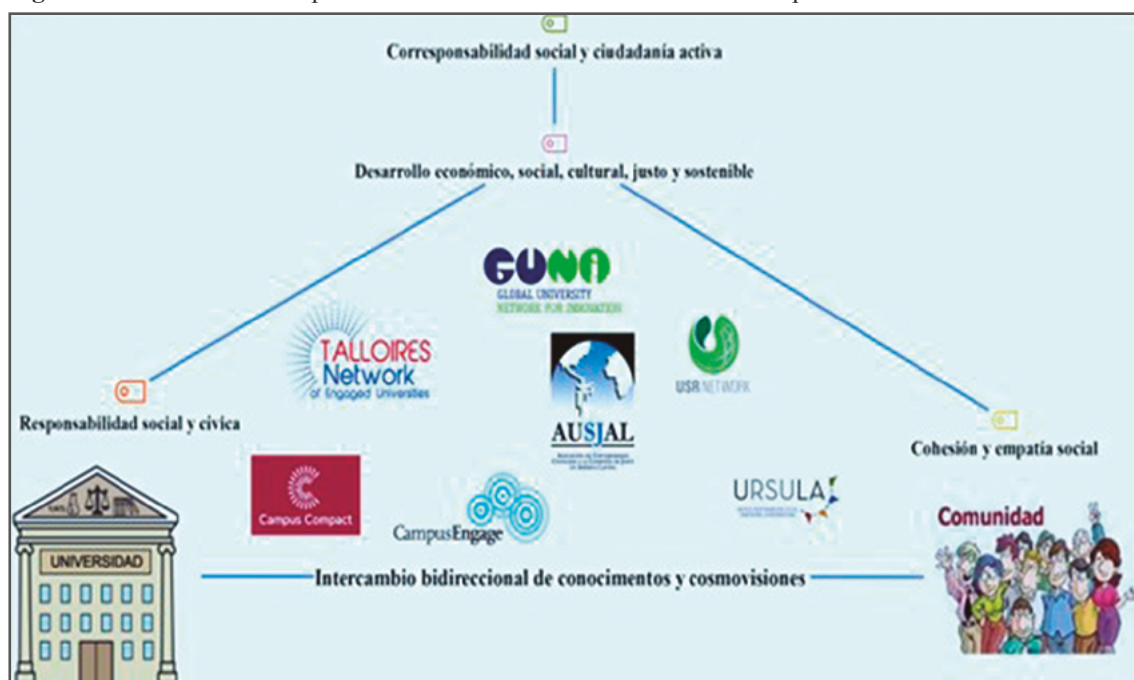
El primero, corresponde a la promoción de la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa. El ámbito de este propósito en un sentido amplio abarca, la promoción de la democracia y la ciudadanía en estrechamente relación con: la promoción de la cohesión y empatía social; la justicia social y el cultivo de relaciones sociales cálidas, basadas en comportamientos éticos, solidarios a nivel individual y colectivo. Este último elemento está relacionado con la promoción de la responsabilidad social implicando el desarrollo del liderazgo (dentro de la universidad y hacia la comunidad) institucional y social.

El segundo gran propósito refiere al paradigma del Desarrollo Sostenible y la promoción de los ODS como estructura transversal que sirve de guía en el ejercicio del liderazgo institucional y social, en el marco de los procesos de transformación social en la interacción universidad-sociedad. Estos dos propósitos son “interdependientes” y dependen del “intercambio bidireccional del conocimiento”, visiones y soluciones que demanda la sociedad actual.

En relación con este aspecto, es relevante la definición de comunidad presente en el corpus documental de las redes. Los términos que definen a la “comunidad” “comienzan con “las partes interesadas”, pasando por: “organizaciones comunitarias”, “agencias gubernamentales”, “empresas privadas” y “organizaciones no gubernamentales”, llegando a “los grupos excluidos”, formado “las mujeres, las personas refugiadas, los pueblos originarios, los niños, las personas con discapacidad y las personas mayores”. De esta forma, la idea de comunidad es interpretada de manera amplia con la intención de representar a todos los miembros que la conforman, es decir, pasamos de la abstracción de la sociedad a su representación más tangible, sujetos concretos de la comunidad.

En este sentido, la Responsabilidad Social promovida por las redes a partir de la relación universidad-sociedad se convierte en un proceso de reflexión continua “con” la realidad para lograr la transformación de la sociedad, o lo que es lo mismo, significa cuestionar el modo de “ser” y “estar”, como: personas *-individualidad-*; como sociedad *-colectividad-*; y por supuesto como universidad *-organización dentro de la sociedad-*, todos estos elementos, forman parte del primer aspectos del ecosistema de las redde universitarias, que como se indicó más arriba posee múltiples aristas. En este contexto, la figura 19 ilustra a nivel micro ecosistema la dimensión ético-política tomando como referencia las finalidades más valoradas por las redes universitarias en la relación universidad-sociedad.

Figura 19. Dimensión ético-política de la relación universidad-sociedad a partir de las redes universitarias

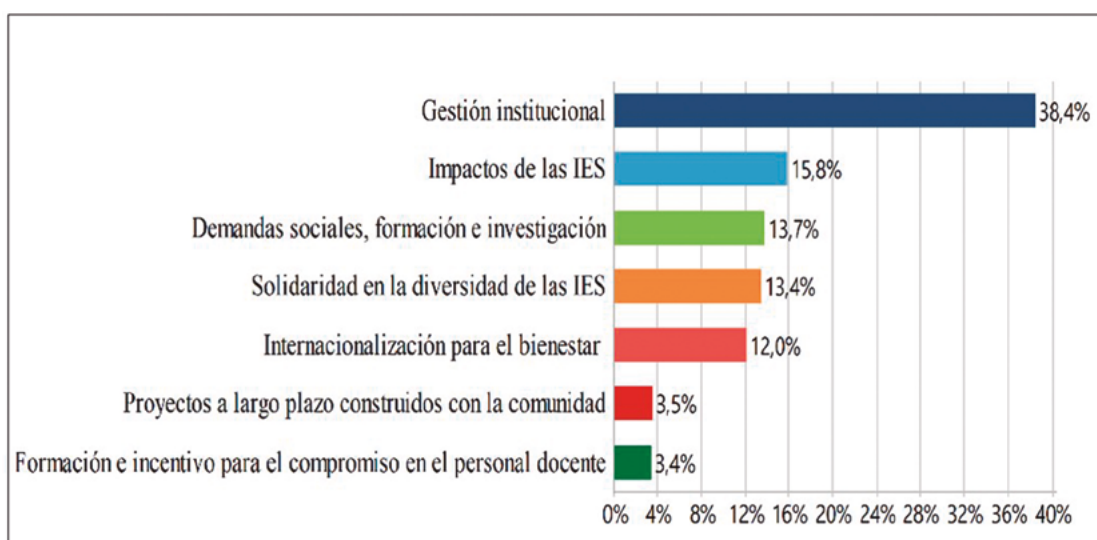


Elaboración propia

3.3.2. Dimensión infraestructura del liderazgo institucional

Uno de los objetivos de nuestra investigación es identificar cómo se llevan a la práctica las finalidades impulsadas por las redes universitarias. En este sentido, en los resultados se aprecia que pasar de la teoría a la práctica los diferentes propósitos promovidos por las redes universitarias están relacionados con: “la gestión” como elemento central más relevante que representa un 38,4%. En los documentos de las redes universitarias, existe un reconocimiento explícito a la importancia que tiene la gestión para promover y practicar comportamientos socialmente responsable a nivel institucional y muy especialmente cuando se analiza a partir de la interacción universidad-sociedad. En esta área también entran los impactos de la educación superior con un 18,8%; la relación entre las demandas sociales, formación e investigación es de un 13,7%; por otro lado, la solidaridad hacia dentro de los sistemas de educación superior representa un 13,4%; mientras que los procesos de internacionalización relacionados con la promoción del bienestar social se ubican en el 12%; finalmente, aparecen dos elementos en esta dimensión que son: los proyectos a largo plazo construidos con la comunidad y la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente, que alcanza solo 3,5% y 3,4% respectivamente. La figura 20 muestra la distribución de estos % en el corpus global de documentos analizados.

Figura 20. Elementos de la infraestructura del liderazgo institucional



Elaboración propia con software MAXQDA

Para la red GUNi, por ejemplo a partir de la gestión universitaria se puede apoyar el logro de los ODS:

“Hay cuatro áreas principales en las que las universidades pueden contribuir a los ODS: investigación, educación, operaciones y gobernanza, y liderazgo externo” (Conferencia Guni, 2017).

Mientras que para la red USRN la infraestructura del liderazgo institucional puede contribuir a mejorar la calidad de vida:

...“las universidades socialmente responsables movilizan los recursos y la experiencia que necesitan para ayudar a las comunidades a resolver los problemas urgentes y apremiantes que enfrentan” (Cumbre USRN, 2021).

Mientras que para la AUSJAL, la gestión universitaria es esencial para formar personas capaces de construir una sociedad más equitativa e inclusiva:

“Para el año 2025 habremos fortalecido un modelo universitario de inspiración jesuita, que se caracteriza por la formación integral, la innovación educativa, la articulación entre calidad e inclusión, y la incidencia social” (Plan Estratégico AUSJAL 2019-2025)

En los datos se reitera el llamado a integrar las funciones sustantivas de la educación superior con los procesos de gestión universitaria. Las diferentes propuestas comparten la insistencia de implementar una mirada transversal (relacionadas con la solidaridad en las IES y la internacionalización para el bienestar) apoyada en la cooperación y la solidaridad dentro y fuera de las universidades, para generar los impactos esperados en la sociedad, lo que también se expresa en los documentos de las redes, existiendo incluso menciones específicas del cómo y con quién.

En Campus Engage, el intercambio igualitario con la comunidad tiene que formar parte de los procesos de infraestructura y liderazgo institucional:

“El compromiso bidireccional de las instituciones de educación superior con la sociedad en general, en su sentido más amplio, implica a una serie de partes interesadas, como los estudiantes, los académicos, el personal administrativo y de apoyo del sector, las empresas, los empleadores, los socios comunitarios, los responsables políticos y los medios de comunicación” (Campus Engage, 2014).

Asimismo, URSULA considera relevante el impulso de políticas educativas dentro del enfoque de RSU que impulse el nuevo modelo de universidad:

Necesitamos tener peso frente a las agendas educativas regionales, capitalizando las experiencias nacionales e internacionales, y escalando los logros de las diferentes universidades y redes para co-construir el modelo universitario socialmente responsable que queremos (Declaración URSULA, 2016).

La sensibilización social y el fortalecimiento de la acción colectiva son elementos claves para red Talloires de universidades comprometidas desde su creación como se puede observar en un extracto de la declaración fundacional:

“Incrementar la sensibilidad en los gobiernos, los empresarios, los medios de comunicación y las organizaciones sociales no lucrativas, acerca de las contribuciones de la educación superior al desarrollo social y el bienestar público.

Específicamente, establecer alianzas con los gobiernos para el desarrollo de políticas que respalden los proyectos sociales y cívicos de las instituciones de educación superior, así como colaborar con otros sectores para potenciar su impacto y sus beneficios sociales y económicos”(Declaración Talloires, 2005).

Así, se constata en estos discursos que la transformación social promovida por las redes se sustenta en buena medida en la necesidad de una mayor apertura e interacción entre las universidades con los diversos sectores de la sociedad, donde la gestión es crucial para conseguir la legitimación de dentro hacia afuera, es decir de las redes en la universidades y gracias a ello de la universidad en la sociedad. De acuerdo con los resultados, se puede afirmar que la flexibilidad característica del trabajo en red, la solidaridad y la integración de las demandas sociales con la formación y la investigación, son clave para la gestión socialmente responsable de las universidades.

Igualmente algunos otros aspectos de la infraestructura del liderazgo institucional son explícitos en los documentos de la redes, tal es el caso de la relación entre demandas sociales, formación e investigación en la red AUSJAL:

“Desde sus experiencias de aprendizaje, currículos y programas académicos, sus proyectos de investigación, extensión y compromiso social, en su bienestar universitario, gestión administrativa y en el campus, nuestras universidades están llamadas a ser caminos expeditos para superar la globalización de la indiferencia instalando una solidaridad universal, y la Cultura del descarte por el respeto a la dignidad humana” (Carta AUSJAL, 2021).

Asimismo, el llamado a la solidaridad entre los sistemas de educación superior es otra mención explícita que hace la red USRN:

“Se ha instado a las universidades a pasar de una competencia intensa y a menudo tóxica por la reputación y el ranking a la cooperación para la solidaridad social y la conexión global” (Cumbre USRN, 2021).

Dejar de lado la visión asistencialista de la universidad a través del empoderamiento de la comunidad en la construcción del bienestar social es un llamado que explica URSULA:

“Articular estrechamente los proyectos de extensión con la formación profesional y la investigación, para que las actividades académicas en general sean fuente de innovación social y ambiental. Conseguir que los proyectos emprendidos en comunidad sean co-creados con ella, duraderos y de alto impacto, a fin de erradicar el asistencialismo. Comprometer la institución a ser un actor esencial de la agenda local, nacional e internacional de desarrollo humano sostenible” (Página web URSULA).

También, como se señaló más arriba, en los documentos de las redes los proyectos a largo plazo construidos con la comunidad y la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente son temáticas poco abordadas en la documentación de las redes universitarias. Del

corpus de documentos del estudio (N=86), solo diecinueve documentos hacían referencia a los proyectos a largo plazo contruidos con la comunidad; mientras que para la formación e incentivo para el compromiso en el personal docente se encontró un total de 28 documentos que refieren al tema. A continuación, se presenta algunas evidencias.

La coalición de colegios y universidades Campus Compact en relación con la infraestructura y del liderazgo institucional afirma que busca:

“...Proporcionar recursos para que el profesorado, el personal profesional y los estudiantes integren la beca comprometida en sus programas académicos, de investigación y de servicio, maximizando el impacto en las comunidades con las que se relacionan facilitando las conexiones interdisciplinarias y formando asociaciones comunitarias a largo plazo” (Dominican University Civic Action Plan, 2020)

Por su parte la red Talloires de universidades comprometidas manifiesta que las diversas actividades implementadas desde la gestión son un instrumento para lograr el desarrollo de la empatía y la esperanza en la sociedad:

“Estamos constantemente fortaleciendo la capacidad de la Red para brindar oportunidades, fomentar la empatía y ofrecer esperanza. Diseñadas para elevar el perfil y los estándares del compromiso cívico en la educación superior, estas actividades incluyen: ...talleres de desarrollo de profesores y personal, experimentos de la comunidad universitaria para superar las diferencias, premios para reconocer públicamente la práctica innovadora, subvenciones para fomentar y apoyar la práctica innovadora, entrevistas de reflexión sobre la práctica y seminarios web, colaboraciones de redacción e investigación, difusión de publicaciones y noticias en plataformas de redes sociales...” (Página web red Talloires).

Asimismo, la AUSJAL y la red USRN igual que las otras redes subrayan la importancia de la transformación social a partir de las personas al declarar:

“Hacia nuestros alumnados, docentes e investigadores, tenemos el reto de generar identidades robustas con los valores del desarrollo humano sostenible y la gestación de una nueva cultura de la solidaridad, el cuidado de los más vulnerables y el acompañamiento mutuo; recrear nuestros proyectos de identidad y misión”(Carta AUSJAL, 2021).

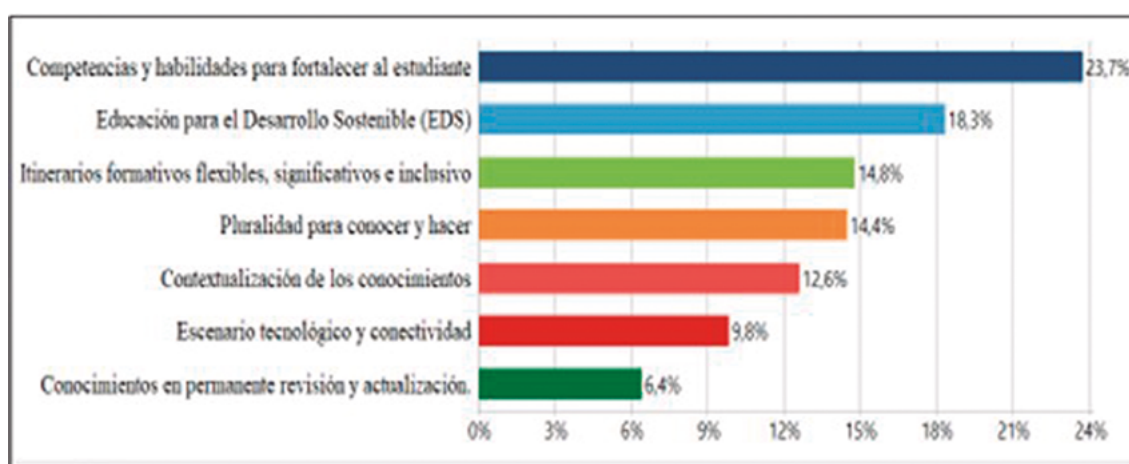
“La USRN organiza el Programa de Desarrollo Ejecutivo cada año, y las instituciones miembros se turnan para albergar el programa en sus respectivos países a fin de facilitar el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas y políticas relacionadas con la RSU. La Red también está desarrollando un curso en línea para administradores senior y personal del sector de la educación superior interesados en promover la RSU en sus propias instituciones” (Página web USRN).

Si bien es cierto que las redes universitarias además de intenciones declaradas hay ejemplos concretos de actividades promovidas, de acuerdo con los resultados es necesario revisar los sistemas de contratación, incentivos y recompensas hacia los docentes, como parte de la gestión ética y responsable de las universidades, dado que los docentes son unos de los principales activos en el quehacer universitario y los principales impulsores de la renovación y transformación que promueve la universidad y en este caso en particular las redes universitarias.

3.3.3. Dimensión educativa y pedagógica

Este aspecto refiere a los cambios en los procesos de educación enmarcado en un aprendizaje globalizado, donde la transformación pasa por el cuestionamiento de qué se enseña, cuáles son los resultados esperados y cómo se llevan a cabo estos procesos a partir de la flexibilidad y consistencia en la que se desenvuelven las redes universitarias. En los documentos oficiales se constatan que la transformación social a partir de los procesos de enseñanza -aprendizaje están relacionados con los siguientes aspectos según el orden de relevancia: 1) Las competencias y habilidades para fortalecer al estudiante representan un 23,7% agrupadas aquí todas aquellas actividades encaminadas o descritas como formación integral; 2) La educación para el desarrollo sostenible (EDS) representa un 18,3% relacionada con la incorporación de los elementos educativos del paradigma de la sostenibilidad en sus tres dimensiones: ambiental, económica y social ; 3) Itinerarios de formación flexibles, significativos e inclusivos; 4) Pluralidad para conocer y hacer, con un valor similar del 14,4%; 5) Contextualización de los conocimientos con 12,6%; 6) escenario tecnológico y conectividad con 9,8%; 7) Conocimientos en permanente revisión y actualización obtiene un 6,4%. En la figura 21 se presentan visualmente los resultados comentados ahora que reflejan aspectos de las misiones declaradas y actividades promovidas por las redes universitarias en diferentes contextos geográficos y culturales.

Figura 21. Procesos de enseñanza-aprendizajes en las redes universitarias



Elaboración propia con software MAXQDA

En nuestra opinión, los resultados hacen patente que desde las diferentes redes universitarias surgen discursos que abogan por una renovación de los procesos enseñanza-aprendizaje que favorezcan una mayor conexión entre las universidades con las demandas sociales. Además, se reafirma el rol protagónico de los estudiantes, cuyo resultado esperado es que los mismos desarrollen comportamientos morales y éticos como profesional, ciudadano y vecino de una comunidad contribuyendo a la transformación social. Asimismo, en los resultados se constata la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos por las redes vayan de la mano con la revisión y actualización de los conocimientos. Esta ideas se encuentran expresadas explícitamente en algunos documentos. Por ejemplo, la red GUNi afirma:

“Los currículos parecen ser un depósito infinito al que incansablemente sumamos materias y conocimientos. Pero la educación política y social destaca con demasiada frecuencia por su ausencia, muchas veces como resultado de un voluntarismo bien intencionado pero limitado, o de actividades extraordinarias y no nucleares dentro del sistema educativo” (Noticias página web GUNi)

La unión URSULA considera que la actualización del currículo tendría que incorporar las visiones de actores externos para poder responder más asertivamente a los desafíos globales, por ello sugiere:

“Promover un aprendizaje basado más en el contacto real con la comunidad y una participación efectiva en la solución de sus problemas sociales y ambientales. Actualizar la pertinencia social y ambiental de los programas y contenidos de estudios, de la mano con distintos actores sociales que puedan ayudar los formadores académicos a responder a los desafíos locales, nacionales y globales de desarrollo, en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS-ONU)”(Página web URSULA)

Por su parte, Campus Compact alinea los procesos de aprendizajes directamente con el logro de comportamientos ciudadanos más respetuoso e inclusivos, por este motivo advierte:

“El punto no es decirles a los estudiantes qué es lo que les debe importar, sino permitirles trabajar de manera efectiva con otros para hacer cambios basados en sus valores. Uno de los propósitos de este tipo de enseñanza es permitir que los estudiantes sean mejores ciudadanos a lo largo de sus vidas. Otro propósito es ayudar a construir culturas en el campus que sean inclusivas y respetuosas” (Blog del presidente de Campus Compact s.f.).

Para AUSJAL, la actualización curricular debe ir de la mano de los avances tecnológicos porque estos también contribuyen al fomento de una ciudadanía bien formada y por lo tanto más activa ante los problemas de la sociedad, por ello, sugiere que:

“La instituciones deben incorporar nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje sustentadas en la tecnología e integradas adecuadamente en el contexto de currículos actualizados, dirigidos al desarrollo de competencias, tales como

pensamiento estratégico y capacidad crítica, creatividad para la solución de problemas, autonomía, liderazgo, trabajo en equipos multidisciplinares y colaborativos, inteligencia emocional, entre otros” (Plan Estratégico AUSJAL, 2019-2025).

Hay un elemento relevante en los resultados individuales y por lo tanto, forma parte interna del ecosistema de las redes universitarias, se trata de la pedagogía del aprendizaje servicio, dependiendo de los contextos geográficos y culturales recibe diferentes denominaciones entre las que se encuentran: aprendizaje basado en la comunidad, aprendizaje intercultural, aprendizaje basado en proyectos sociales, entre otros. Esta metodología pedagógica desarrollada por las instituciones universitarias mucho antes del auge de las redes, ha sido un factor que las redes han potenciado para llevar a cabo su misión. En nuestra opinión, es bueno ver ejemplos concretos de algunas de las redes. Por ejemplo la red USRN promueve un aprendizaje servicio intercultural al incluir diferentes países en las actividades tal como lo reseña en su página web :

“La iniciativa SERVE China-Japón-Corea se puso a prueba en el verano de 2017 para brindar oportunidades de aprendizaje intercultural para estudiantes de la USRN y otras universidades invitadas. El programa proporciona conocimiento interdisciplinario que (1) ayuda a los estudiantes a comprender, comparar y contrastar las diferentes perspectivas y problemas del envejecimiento entre Japón, Corea del Sur, China continental y Hong Kong; y (2) enciende a los estudiantes con pasión para llevarse bien y servir a los ancianos. Se espera que esta experiencia de aprendizaje nutra el corazón de servicio de los estudiantes y mejore la competencia intercultural” (Página web USRN)

Campus Engage, a través del aprendizaje servicio potencia el vínculo de la universidad con la comunidad:

“El aprendizaje basado en la comunidad enseña a los estudiantes universitarios sobre la adquisición y el aprendizaje de idiomas (italiano). Durante la colocación en las escuelas, los estudiantes desarrollan un portafolio de enseñanza y reflexionan sobre la experiencia del aprendizaje basado en el servicio, mejoran las habilidades interpersonales al trabajar en pareja y en asociación con escuelas locales, potencian las habilidades comunicativas e interculturales” (Campus Engage, s.f.).

Para la red Talloires, el aprendizaje servicio es una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica su creatividad frente a los problemas de la sociedad como sucedió con el surgimiento del Covid-19:

“Con la llegada de Covid-19, Ngee Ann Polytechnic (miembro de la red Talloires) tuvo que cambiar rápidamente a eService-Learning para permitirnos continuar usando Service-Learning (SL) como una pedagogía dentro de nuestro plan de estudios. Un grupo de estudiantes de la cohorte de pasantías de octubre de 2019 comenzó una campaña de Instagram y reunió 20 computadoras portátiles donadas en poco más de una semana. Luego, las computadoras portátiles

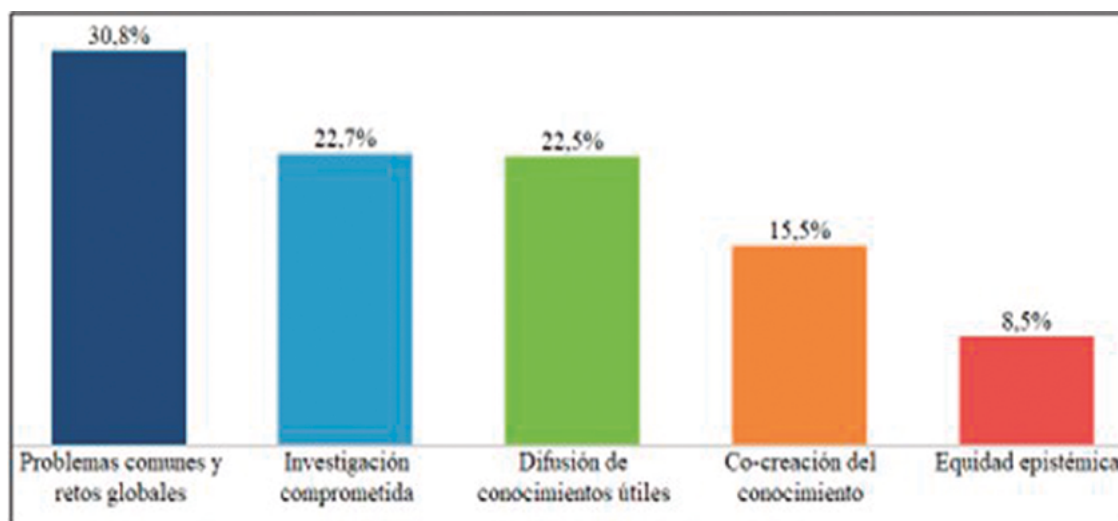
se entregaron a niños de familias de bajos ingresos para el aprendizaje en el hogar durante el período de cuarentena de Covid-19 en Singapur” (Noticias página web la red Talloires).

Así, los resultados muestran no sólo el reconocimiento de la limitación de las visiones estrictamente disciplinarias de los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales, sino que revalorizan aquellos métodos que permiten promover los valores y las responsabilidades de la educación superior con la sociedad. Este es el punto de partida para que las redes universitarias comiencen a propiciar cursos más reflexivos haciendo que los estudiantes entre en contacto con problemas reales. Sin embargo, en nuestra opinión, los procesos de enseñanza-aprendizaje podrían avanzar a ser más inter y transdisciplinarios, donde los estudiantes resuelvan problemas desde una formación más compleja donde se integren varias disciplinas e incluso se permita que las comunidades que demandan las soluciones a los problemas sean parte de las soluciones y por ende del proceso formativo.

3.3.4. Dimensión investigación, innovación y sociedad

La investigación fue una de las dimensiones escogidas por Jiménez et al. (2021) para determinar si era posible establecer algún contraste entre las diferentes redes universitarias. El trabajo analizó seis de las siete redes escogidas para esta tesis, dado que no se había incorporado la red USRN. El resultado mostró que las redes universitarias tenían como una estrategia sólida, la investigación comprometida entendida desde diferentes interpretaciones. Para la red GUNi la investigación comprometida tiene que ver con la promoción y práctica de la Investigación e Innovación Responsables (RRI); la red Talloires de universidades comprometidas la interpreta a partir de la investigación acción; la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA) promueve la investigación interdisciplinar útil y pertinente. Por ello, señala que la investigación tiene que ser «en» y «con» la comunidad; mientras que la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) no establecía una orientación metodológica a nivel investigativo, en cambio sí era explícita en cuanto los resultados, señalando que la investigación debe contribuir a la transformación de la sociedad en clave de justicia, solidaridad y equidad .

Dentro del ecosistemas de las redes universitarias los resultados anteriores se confirman al ampliar los diferentes aspectos de los procesos de creación y socialización del conocimiento, vinculados a la responsabilidad social de la universidad con la sociedad que promueven y apoyan las redes universitarias. De acuerdo con el nivel de importancia se encontró: 1) problemas comunes retos globales representan un 30,8% de los 86 documentos explorados; 2) la investigación comprometida en donde se encuentran los diferentes metodologías mencionadas más arriba suponen un 22,7% en los diferentes textos; 3) la difusión de conocimientos útiles equivale a un 22,5%; mientras que la co-creación del conocimiento representa un 15,5% y la equidad epistémica alcanza apenas un 8,5% en el corpus documental. La figura 22 ilustra gráficamente estos resultados.

Figura 22. Procesos de creación y socialización del conocimiento las redes universitarias

Elaboración propia con software MAXQDA

Los resultados relacionados con la investigación, innovación y sociedad sugieren una crítica suave pero contundente a los procesos de investigación predominante en el mundo académico. La investigación científica está supeditada a los aspectos marginales cuantitativos de las métricas, de acuerdo con el patrón de referencia utilizados por las revistas y los rankings internacionales para determinar qué tan buena es una universidad (Altabach, 2004; Marginson & Xin Xun, 2021; Torres, 2010) descuidando los aspectos relevantes de la investigación, es decir su utilidad para mejorar el bienestar y la calidad de vida de la sociedad. Una utilidad que en las diferentes redes universitarias es comprendida de la misma manera, la investigación debe realizarse “con” y “para” la comunidad, cuyo fin es contribuir a resolver los problemas sociales y a crear bienestar en la sociedad. Veamos cómo se reflejan todas las ideas anteriores en los documentos de las redes.

La red URSN hace una crítica contundente a los procesos de investigación actuales y sugiere una investigación menos comercial y más social cuando afirmó:

“...las universidades deben alentar a su personal a centrarse en la investigación que contribuiría al desarrollo sostenible de las comunidades en lugar de concentrarse exclusivamente en investigación por descubrimiento y métricas de citación de alto impacto. Existe una comercialización masiva de la investigación universitaria, es necesario apoyar el intercambio de investigaciones, no solo entre los académicos, sino también con las comunidades locales, (Cumbre USRN, 2021).

Para la AUSJAL, se trata de una investigación pertinente que se orienta a la transformación de la sociedad como se menciona más arriba, sustentada en la justicia, la solidaridad y la equidad:

“Una investigación situada, encarnada, cuyos rasgos distintivos vienen definidos por la pertinencia, la interdisciplinariedad, la vocación por la transformación, la incidencia, la síntesis, la implicación afectiva, el reconocimiento y la cercanía con las personas empobrecidas, nuestro compromiso con las corrientes

de vida y liberación, la lucha contra la exclusión y las estructuras de pecado. La nuestra es una investigación, en definitiva, que implica un magis. Su principal reto, no lo olvidemos, consiste en hacerse presente y significativa en un contexto y en una cultura que no aprecia ni valora ninguno de esos rasgos” (AUSJAL, 2017)

La red Campus Engage, promueve la investigación comprometida con la comunidad porque considera que este enfoque es clave resolver las demandas sociales orientándose a la construcción del bienestar colectivo, por ello en uno de sus documentos afirma:

“El compromiso entre el campus y la comunidad crea enfoques de colaboración para resolver problemas sociales”... Investigación e innovación comprometidas con la comunidad para el impacto social: Describe una amplia gama de enfoques y metodologías de investigación rigurosos que comparten un interés común en el compromiso de colaboración con la comunidad y tienen como objetivo mejorar, comprender o investigar una cuestión de interés o preocupación pública, incluidos los desafíos sociales. La investigación comprometida se lleva a cabo con los socios de la comunidad y no para o sobre ellos” (Civic and Community Engagement – An Introductory Guide for Higher Education Staff, 2018)

De manera similar, la red Talloires de universidades comprometidas ven en la investigación acción una metodología que impulsa cambios en la sociedad sustentados en la reflexión y el diálogo, por eso en su página web declaran:

“Hemos adoptado un marco de investigación de acción porque nuestro objetivo es apoyar métodos de investigación y acción que provoquen un cambio social, al tiempo que fomentamos la reflexión sobre el proceso y los resultados del cambio para informar y mejorar la práctica futura. Nuestros programas fomentan la solidaridad, el diálogo y el intercambio, la reflexión crítica y el aprendizaje entre todos los participantes” (Página web Talloires).

Para GUNi, de lo que trata es que la ciencia trabaje con y con la sociedad tal como lo aclara explícitamente la organización en unos de sus documentos:

“Las universidades pueden ayudar a los responsables políticos a tomar decisiones basadas en evidencias en base a la ciencia. De hecho, la Agenda 2030 constituye una ocasión excelente para potenciar la interrelación entre ciencia y política, desarrollando lo que denominamos investigación e innovación responsables (RRI, Responsible Research and Innovation): orientar las políticas científicas de acuerdo con las necesidades y demandas sociales, favorecer el acceso abierto para compartir el stock de conocimiento, difundir las prácticas éticas y responsables por parte de los científicos y académicos. En definitiva, que la ciencia trabaje con y para la sociedad. Un objetivo en plena sintonía con las prioridades globales que establecen los ODS” (Noticias GUNi, Objetivos de desarrollo sostenible de la ciencia a la acción).

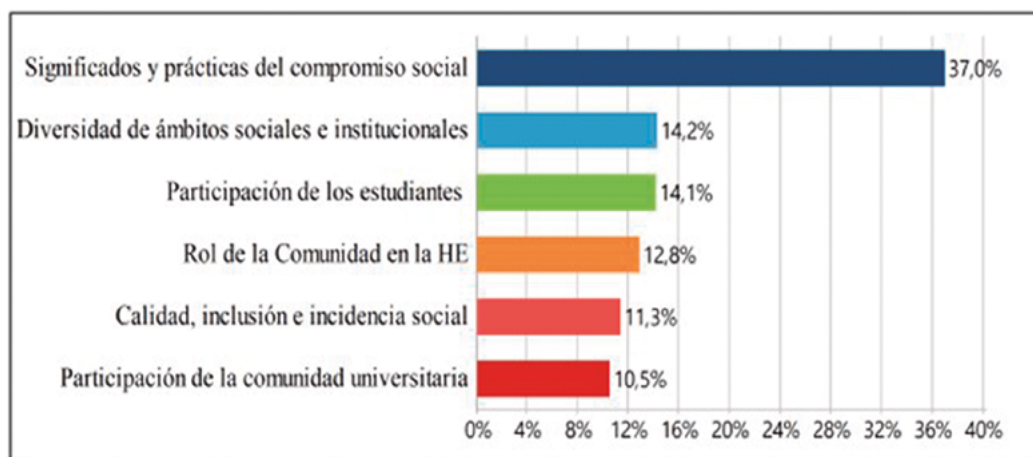
A nuestro juicio, los diversos documentos (N=86) de las redes universitarias evidencia como los desafíos globales compartidos tales como: el cambio climático, la profundización de las desigualdades sociales y económicas; la generación del empleo; la democracia; la aparición de conflictos que amenazan no solo a una nación sino que ponen en riesgo la supervivencia del planeta, entre muchos otros, obligan a buscar formas de desarrollar la “interdisciplinaridad” y “transdisciplinariedad” a partir de los diversos enfoques de investigación.

La investigación comprometida son las diversas denominaciones que le dan las redes universitarias a la gestión del conocimiento en la sociedad como se ha descrito en los resultados de esta tesis, este enfoque de la actividad investigativa contribuyen a realzar la capacidad de la universidad para responder de manera más “asertiva” y “propositiva” a las demandas sociales. El reto para las redes universitarias es encontrar el equilibrio dentro de los procesos de transformación social que implica que las instituciones de educación superior practiquen la coherencia institucional de las intenciones declaradas de crear nuevos marcos de interpretación para la relación universidad-sociedad frente a las tendencias más dominantes actualmente en la investigación académica.

3.3.5. Dimensión participación social

La participación social en las redes universitarias es mediada por el consenso que emerge de los diferentes contextos donde están insertas las instituciones universitarias que a partir de su perfil institucional, le otorgan un significado y sentido a las diferentes formas de promover y practicar la responsabilidad social.

La figura 23 presenta los resultados encontrados este estudio asociados a la participación social en los documentos de las redes, la evidencia muestra que los principales aspectos son: 1) significados y prácticas del compromiso representan un 38% es bueno recordar que estos refieren a los enfoques de responsabilidad social universitaria (RSU), compromiso cívico universitario (CC) y compromiso universidad-comunidad (CUC); 2) la diversidad de ámbitos sociales e institucionales está asociado a la integración de todos los sectores de la sociedad implicados en las actividades educativas representando un 14,2%; 3) la participación de los estudiantes alcanza un 14,1% y está vinculado a actividades como: el voluntariado, el servicio a la comunidad y prácticas profesionales en la comunidad; 4) rol de la comunidad en la educación superior representa un 12,8% dentro de los documentos examinados; 5) la calidad, inclusión e incidencia social representan un 10,5% ; 6) la participación de la comunidad universitaria en su conjunto supone un 10,5% en el análisis de los diferentes documentos.

Figura 23. Elementos de la participación social de las redes universitarias

Elaboración propia con software MAXQDA

Con relación a la participación social del análisis de los documentos para el ecosistema de las redes universitarias, se evidencia el surgimiento de discursos que conectan este concepto con las diversas interpretaciones (RSU, CC, CUC) a partir de la conexiones interdisciplinarias entre los procesos sustantivos y las actividades propuestas por las redes a las instituciones de educación superior para lograr un mayor incidencia en la sociedad. El aval de los resultados y estas ideas se encuentran en los diferentes documentos de las redes que a continuación se presentan.

Para red Campus Engage, la participación es concebida a través del compromiso cívico universitario e implica que la universidad se conecte con la sociedad más allá de sus fronteras:

El compromiso público consiste en que la institución mire hacia fuera y se conecte lo más ampliamente posible para comunicar el valor del aprendizaje y la investigación y para aprovechar los conocimientos y recursos institucionales para el bien social” (Informe sobre el compromiso cívico, Campus Engage).

Para URSULA, la participación basada en valores como la solidaridad, honestidad y cooperación es clave para el enfoque de RSU, con palabras de la propia organización:

“Colaborar con los demás miembros de la Unión, participando voluntariamente en las actividades propuestas en la medida de nuestras posibilidades, respetando las diferencias entre cada institución, pero buscando consensos e innovaciones, dentro de un espíritu de transparencia, generosidad y solidaridad; Producir y difundir conocimientos y prácticas de RSU en forma abierta y colaborativa entre los miembros de la Unión y más allá de ella”(Declaración URSULA, 2016).

De manera similar, la red Talloires de universidades comprometidas señala que los procesos de participación deben estar sustentados en incorporación y práctica de los valores cívicos al reconocer:

“Somos socios de nuestras comunidades en la búsqueda de nuevos conocimientos, y tenemos que contribuir de un modo responsable no sólo a la inte-

ligencia de nuestros estudiantes sino también a sus valores cívicos y sociales, ayudándoles a ser miembros efectivos de sus comunidades” (Declaración Tallaires, 2011).

Campus Compact, además de compartir las ideas anteriores subraya la importancia en que los procesos de participación converjan los diversos sectores de la sociedad:

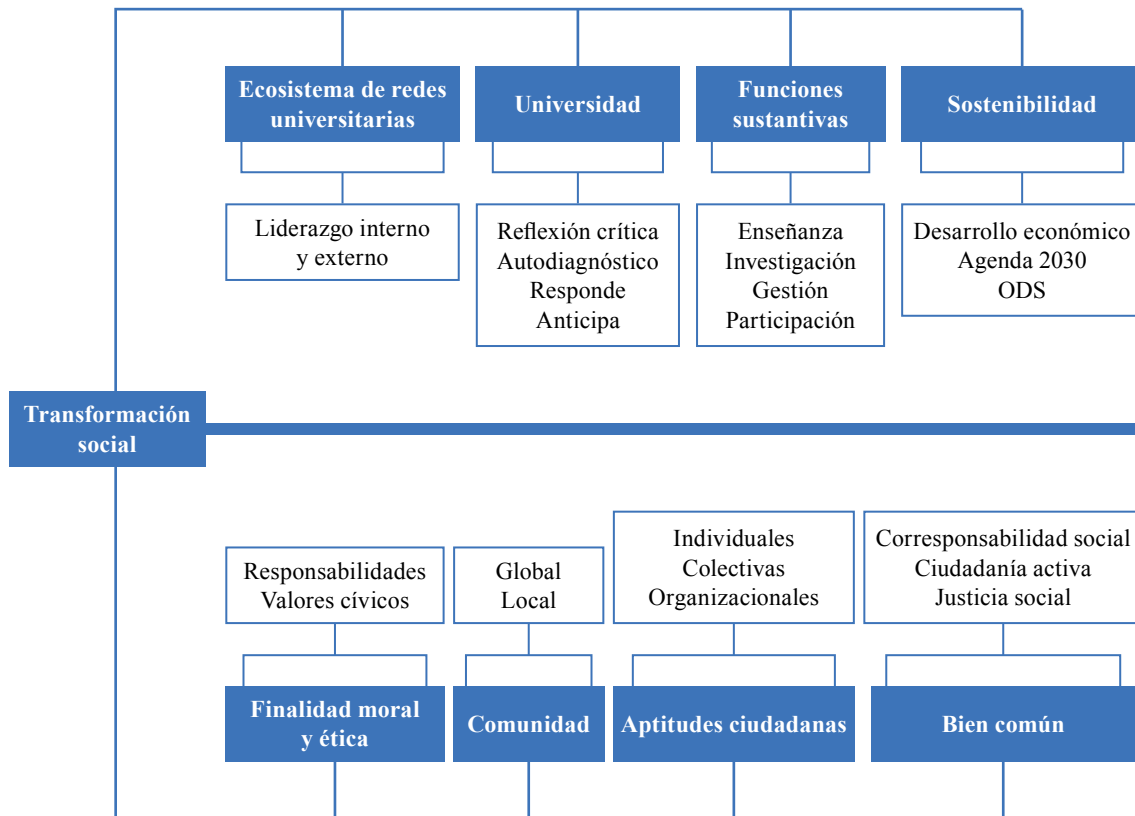
“Campus Compact permite a los campus desarrollar las habilidades ciudadanas de los estudiantes y forjar asociaciones comunitarias efectivas. Nuestros recursos apoyan a los administradores, profesores, personal y estudiantes en su búsqueda de la enseñanza, la erudición y la acción basadas en la comunidad al servicio del bien público” (Página web de Campus Compact).

Por su parte la AUSJAL, sigue la misma línea anterior e integra el desarrollo económico con la formación y la calidad educativa al declarar:

“La calidad en una Universidad Jesuita implica articular y desarrollar las funciones universitarias para colaborar al desarrollo del país en el que están insertas, sea a través de la formación de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas, sea a través de la investigación que procura responder a problemáticas que aquejan a su comunidad, país y región, o de la proyección social, que crea puentes y sinergia entre la Universidad y la sociedad”(AUSJAL, 2014).

En síntesis, el ecosistema de las redes universitarias muestra como las instituciones de educación superior comienzan a liderar procesos de cambio estructural, funcional y cultural a partir de la evaluación constante y de la voz del propio contexto para recrear permanentemente criterios mínimos que potencien su capacidad de responder pero también de anticiparse a las demandas de la comunidad.

Se trata en última instancia de *“una universidad que se regenera y se transforma para transformar la sociedad”* a partir de las responsabilidades y valores, sobre la base de la cultura del bien común, y el paradigma de la sostenibilidad, fundamentado en principios como: la solidaridad, la cooperación, la flexibilidad, la multidisciplinariedad, la socialización de conocimientos, la gestión de recursos (humanos y materiales) de manera más equitativa e inclusiva, dentro del marco de la justicia social, lo cual implica un ajuste a los procesos de enseñanza-aprendizajes a las nuevas realidades que recrean las dinámicas globales. En la figura 24 se muestran gráficamente los procesos de regeneración transversal entre la universidad y la sociedad orientados hacia la transformación social.

Figura 24. La transformación social a partir del ecosistema de las redes universitarias

3.4. La universidad co-regenerativa

Las universidades son cuestionadas permanente por su rol en la sociedad. Esto obliga a la institución académica a repensar las formas de interactuar con la comunidad a través de la enseñanza, investigación y el servicio público. Los cuestionamientos ocurren a partir de la vinculación (local y global) con el entorno. Se trata de un entorno dual unido por la heterogeneidad e interdependencia (personas/recursos, relaciones y medios físicos) donde la construcción de sinergias entre paradigmas contrapuestos es ineludible.

Es aquí donde reside la importancia de la universidad como institución –“*el carácter social de la universidad*”- mediadora de las relaciones sociales que tiene como reto encontrar y promover la complementariedad fundada en la acción social colectiva (Benneworth et al., 2018; Farnell, et al., 2020; Scott, 2006), a partir de una ética del cuidado que comprenda las dimensiones personales individuales, las organizacionales y las colectivas, tal como lo propone la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el marco anterior, ya nadie pone en duda que la educación superior del siglo XXI está siendo trastocada y alterada en múltiples formas por la globalización. Por esta razón, esta tesis se centró esencialmente en aquellas expresiones relacionadas con: las interacciones, la organización institucional y el sentido de dichos aspectos desde la misión declarada y promovida por las redes universitarias. En donde, el rol del conocimiento en una sociedad globalizada (Altbach et al., 2009; García, 2008; Torres, 2007; Vélez-Cardona, 2002; Zion, 2015), el debates de los bienes en la educa-

ción (UNESCO, 1998-2015) y la relación centro periferia y la hegemonía euroamericana en la educación superior (Altabach, 2004; Marginson & Xin Xun, 2021) son referencias obligatoria para desarrollar la idea de *“una universidad que se regenera y se transforma para transformar la sociedad”*.

En nuestra opinión, el argumento central es que la institución universitaria toma conciencia y reconoce que la sociedad y la complejidad actual, requieren respuestas sistémicas, construidas entre todos los sectores sociales. Esto implica ver la complejidad de la sociedad como posibilidad enriquecedora basada en el paradigma (interacción/ cooperación) relacional, donde los procesos sustantivos de la universidad son parte del mismo proceso. Ya no se trata de una universidad que tiene el control hegemónico del conocimiento y que la sociedad acude a ella para aprender. Ahora se trata de una universidad que comparte, aprende y se integra a la sociedad del conocimiento, en este intercambio ocurre la transformación a partir de la metamorfosis (del griego meta-morfé “más allá de la forma anterior”) donde universidad y sociedad se co-regeneran y transforman la realidad.

La clave sobre la que se fundamenta la universidad co-regenerativa es la capacidad crítica y autorreflexiva sobre la sociedad y sobre los propios procesos institucionales. La universidad co-regenerativa requiere de una ciudadanía capaz de resolver los problemas sociales a través del diálogo y el respeto por el otro (Nussbaum, 2001; UNESCO, 2014), donde la corresponsabilidad social se convierte en una mega categoría de los diferentes propósitos de la educación superior que potencia el rol social de la universidad (Farnell et al., 2020; Hoyt, 2014; Perece, 2016; Vallaey, 2021), por medio del intercambio cualitativo (conexión e interconexión) de conocimiento, experiencias y saberes “con” y “entre” personas, instituciones y realidades complejas (locales/globales) (Barnett, 2011-2017; Grau, 2018), donde la institución universitaria es inducida a reconstruir los marcos referenciales de las relaciones socioeducativas, sobre la base de enfoques éticos fundamentados en el bien común, la justicia social y la sostenibilidad.

Las redes universitarias con orientación transformadora (Gaete, 2016) construidas sobre relaciones bidireccionales cooperativas y solidarias, contribuyen a fortalecer el rol social de la universidad a partir del servicio público y la cultura del bien común (Hollister, 2017; Locatelli, 2018) desde los procesos sustantivos de la universidad (enseñanza, investigación, participación y gestión) con la finalidad de incidir socialmente en las aptitudes ciudadanas (individuales y colectivas) (González-Díaz, 2014; Guichot-Reina, 2015; Nussbaum, 2012) a partir de formación centrada en la persona en donde la compasión y los cuidados (Murga-Menoyo, 2017) son esenciales para lograr el bienestar de la sociedad.

En el contexto anterior, se introduce la incidencia social de la educación superior a partir de las entrevistas efectuadas a los directivos de las redes universitarias para contrastar las intenciones declaradas en las fuentes documentales, temática que se desarrolla en las siguientes líneas.

3.4.1. *La renovación institucional*

Tanto en los debates dentro del contexto de la educación superior mencionados más arriba y en la literatura científica, se subraya que la tensión de las universidades reside en el dilema de los procesos de comercialización del conocimiento y el cumplimiento del rol de bien público de la universidad con la sociedad (Altbach et al., 2009; Brito-Gaona e Iglesias, 2017; Medina et al., 2017; Munck et al.; 2014; Nussbaum, 2001; Torres, 2007-2010; Ashwin, 2020; Vélez-Cardona, 2002). Esta es una de las primeras relaciones reflejadas claramente entre la teoría y los datos (fuentes documentales y orales) analizados de las redes universitarias.

Por este motivo, podemos afirmar que a nivel internacional las instituciones de educación superior enfrentan tensiones que la inducen a la reflexión autocrítica sobre su misión, generando propuestas de cambio en la organización universitaria para recuperar el liderazgo (interno/externo) en los procesos de transformación social.

En nuestra opinión, el movimiento liderado por las redes universitarias a nivel internacional intenta proponer cambios a partir de la propia tradición universitaria, reflejados en procesos de renovación institucional que se orientan a desarrollar una visión más integral y transversal, entre los propósitos sociales humanizadores y los propósitos económicos reproductivos (Ashwin, 2020) de las universidades. En otras palabras, las redes universitarias reinterpretan y actualizan la responsabilidad que tiene la universidad frente a la sociedad renovando la cultura institucional, fortaleciendo la dimensión ética dentro de sus muros y más allá de ellos.

El análisis de este aspecto en el corpus de documentos de las redes universitarias, muestra *“la preocupación compartida”* por las distintas organizaciones para hacer que las instituciones de educación superior lideren los procesos de transformación social a través de la integración e interdependencia de la responsabilidad social en las funciones sustantivas (enseñanza, investigación, y las diversas actividades de interacción con la sociedad) con los procesos de gestión institucional.

Las redes universitarias consideran que este proceso de integración no sólo es necesario, sino urgente, para fortalecer el rol de servicio público que ostentan las universidades. Se espera que las instituciones de educación superior recuperen la actitud propositiva generando procesos de cambios sociales que contribuyan al logro del bien común, visibilizados con ciudadanos más responsables y activos frente a los problemas de la sociedad. La Tabla 22 presenta la matriz de los argumentos declarados por las redes universitarias y las ideas claves que proponen sobre el rol social de la universidad en la sociedad a partir de la renovación institucional.

Las respuestas muestran que los distintos perfiles de las redes universitarias asocian la renovación institucional con *“la incidencia social”* a través de la reflexión, regenerando los procesos de la educación superior para hacerle frente a la insostenibilidad de la sociedad actual. Ideas que los directivos de las redes universitarias relacionan con relaciones socioeducativas más éticas, incluyentes, solidarias, corresponsables y contextualizadas.

Tabla 22. Matriz de argumentos declarados en los documentos oficiales de las redes universitarias

Red y tipo de documento	Argumentos declarados	Ideas claves sobre el rol social de la universidad
GUNi (Página web)	<i>“De acuerdo con su función primordial de formación de ciudadanos y profesionales, las universidades pueden ayudar a transmitir los ODS y el mismo paradigma del desarrollo sostenible, sea cual sea el ámbito de los estudios universitarios”.</i>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
Talloires Declaración (2017)	<i>“Tampoco debemos perder de vista uno de los propósitos originales de la educación superior: preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos activos y comprometidos en sus sociedades”</i>	Corresponsabilidad social Ciudadanía activa
USRN Conferencia RSU (2021)	<i>“Aprovechemos las oportunidades en medio de la crisis actual para seguir abogando por una responsabilidad social más amplia en la educación superior; encontrar soluciones para hacer que nuestras comunidades sean más justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles; y co-crear un mundo que nosotros y la próxima generación merecemos”.</i>	Responsabilidad social Desarrollo económico, social, cultural, justo, sostenible, equitativo y pacífico.
Campus Compact Blog , (2015)	<i>“Todavía no hacemos lo suficiente para educar a los estudiantes para la ciudadanía, y la escasez de discurso público informado es uno de los resultados. La democracia requiere una ciudadanía preparada para la obra pública, y no se puede llegar sin la participación activa de la educación superior”.</i>	Democracia y ciudadanía Educar ciudadanos Servicio público Participación
Campus Engage Informe compromiso Comunitario, (sf)	<i>“A nivel europeo, cada vez se habla más de la responsabilidad social universitaria y de la dimensión social de la enseñanza superior. Esto incluye una amplia gama de preocupaciones como la equidad de los sistemas de educación superior, la excelencia académica, la sostenibilidad y la ciencia con y para la sociedad”.</i>	Responsabilidad social Equidad en las IES Excelencia académica Sostenibilidad Investigación
URSULA Foro URUSULA (2021)	<i>“La educación debe por lo tanto “abrazar”, a las personas y a los problemas. Cuidar con y desde la lucidez. Muchas brechas deben cerrarse para lograr la “amistad social”, una responsabilidad compartida por la unión entre humanos y armonización con la naturaleza. Empieza a ser una cuestión de supervivencia”.</i>	Corresponsabilidad social Cohesión y empatía social Desarrollo económico, social, cultural, justo, sostenible.
AUSJAL (Carta N-40, 2014)	<i>“La responsabilidad social más importante de un centro universitario es ser promotor de justicia a todos los niveles: en las relaciones individuales, en las organizaciones y también en las sociedades donde operan, con una visión a la vez local y global”</i>	Responsabilidad social Justicia social Interdependencia global-local

Elaboración propia

Al contrastar los argumentos declarados en las fuentes documentales con las opiniones emitidas por los diferentes directivos de las redes universitarias, se refleja una total coherencia, donde la capacidad autocrítica de la universidad es clave para la renovación y transformación institucional. Hemos decidido presentar como aval de las ideas anteriores, dos extractos bien amplios de las entrevistas realizadas que representan el sentimiento generalizado de las redes, además, la intención es mostrar como desde contextos geográficos y culturales muy diferentes existe esa visión compartida de la urgente necesidad de renovar la institución universitaria.

Las redes universitarias pueden incidir en la creación de un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad basado en los elementos claves de la universidad co-regenerativa, es decir la interacción y la cooperación:

“El desarrollo de un nuevo contrato social debería ser uno de los principales objetivos de las redes de educación superior. Aunque tengo mis propias preferencias/prioridades con respecto al contenido de un nuevo contrato social, en mi opinión, lo más importante es reconocer que el desarrollo/negociación de un nuevo contrato es un proceso continuo, un proceso complicado y conflictivo, que puede beneficiarse enormemente del liderazgo de diversas redes de universidades. El contrato actual es totalmente inadecuado e insostenible. El nuevo contrato debe evolucionar y debe basarse en las realidades socioeconómicas y culturales de diversos contextos en todo el mundo. Deberíamos luchar por un nuevo contrato social universal, pero también por un contrato social basado en contextos locales y nacionales” (Robert Hollister, USRN/Talloires).

Los procesos regenerativos de la universidad necesitan basarse en una reflexión ética y científica que contribuya a superar la insostenibilidad actual:

“Hoy en día estamos en un contexto de insostenibilidad global de la humanidad del planeta tierra, ya sabemos todos que la humanidad destruye las condiciones de habitabilidad humana del planeta tierra lo que conduce a una reflexión global no sobre el crecimiento para que todos pueden tener acceso al desarrollo, sino a un cambio de modelo, para no morir todos en el intento de desarrollarse. Frente a eso una reflexión filosófica y ética y una enorme reflexión científica sobre cómo cambiar los modos de producir para regenerar las condiciones de habitabilidad del planeta. Se necesita mucho más ciencia y mucha más reflexión. Desde luego, la educación superior que es la educación que forma en ciencia y en reflexión está obviamente convocada a participar en esto” (Francois Vallaey, URSULA).

Los dos casos anteriores, coinciden con lo señalado por Jiménez et al. (2022) quienes encuentran que en las últimas décadas la universidad ha pasado de estar al servicio de la sociedad a ser una universidad comprometida con la sociedad, a partir de este compromiso y la auto reflexión crítica, la institución universitaria pasa del compromiso a la responsabilidad, atendiendo las demandas del entorno más cercano como forma de hacerle frente a los desafíos de toda la sociedad.

A nuestro juicio, la renovación institucional es el camino para lograr una mayor incidencia social de las universidades. Concretamente, la renovación institucional está basada en el trabajo colaborativo y solidario promovido por las redes universitarias. Donde las universidades conservando su libertad y autonomía, unen esfuerzos para reforzar la dimensión ética y moral de la sociedad a partir de la reflexión, la evaluación, y el autodiagnóstico³ a través de la enseñanza, investigación, participación y gestión, para incidir socialmente en la sociedad impulsando la cultura del bien común orientada al desarrollo sostenible, justo y armónico de la sociedad.

En el contexto anterior son válidas las siguientes interrogantes: *¿Cómo interpretan concretamente las redes universitarias la incidencia social? ¿Cuáles son los alcances que sugieren? ¿Cuáles son las prácticas orientadas a la incidencia social en la educación superior?* Todos estos temas serán abordados en las siguientes líneas.

3.4.2. La incidencia social de la educación superior

Lo primero que habría que decir, es que si las redes universitarias promueven procesos y enfoques de renovación institucional, entonces, es posible esperar una mayor incidencia social de la universidad en la sociedad. La capacidad reflexiva y el carácter social de la universidad (conexión e interconexión) (Barnett, 2011-2017; Beneworth et al., 2018; Locatelli, 2018) están en la base de los diferentes significados que las redes universitarias le dan a la incidencia social. Esto se puede apreciar claramente en la matriz de la Tabla 23 sobre los significados de la incidencia social de la educación superior señalados por los directivos entrevistados de las redes universitarias.

³ Consúltese en el primer capítulo I sobre las respuestas prácticas de la Educación Superior para evaluar la interacción universidad-sociedad

Tabla 23. Matriz sobre los significados de la incidencia social de la educación superior

Identificación	Significados de la incidencia social	Ideas claves
URSULA François Vallaey	<i>“Es el cambio de paradigma del modelo de gestión de la universidad ... a una de responsabilidad social integral y transversal a todas las funciones sustantivas. Primeramente la formación, la investigación, la extensión, y la gestión socialmente responsable”</i>	Responsabilidad Social Universitaria Impactos IES
AUSJAL Felipe Crudele	<i>“Entendemos la incidencia como el deseo, materializado a través de numerosas acciones, que tienen las universidades jesuitas, de hacer un aporte, contribuir, a la transformación social, en orden a construir sociedades más justas, solidarias, inclusivas, equitativas, democráticas, sustentables”</i>	Transformación de la sociedad a través de la promoción de: justicia social, el desarrollo sostenible, cohesión y empatía social.
Campus Compact/ Nathalie Furlett	<i>“Todo lo relacionado con los resultados del aprendizaje cívico. Si pensamos en los propósitos del compromiso cívico con la comunidad y la conexión con la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo de Campus Compact respalda los seis factores del aprendizaje cívico y puede influir en la creación/producción/formación de ciudadanos profundamente informados y comprometidos para la plena participación”</i>	Aprendizaje basado en la comunidad Corresponsabilidad y ciudadanía activa Participación Compromiso cívico con la comunidad
USRN/Talloires Robert Hollister	<i>“Pienso en términos de incidencias sociales (en plural), definiéndolos como la combinación de los efectos de las políticas y operaciones universitarias sobre las necesidades de la comunidad y la sociedad”.</i>	Responsabilidad Social Universitaria Impactos IES Necesidades de la comunidad
Campus Engage Ray O’Neill,	<i>“El impacto social de la educación superior, desde la perspectiva de las actividades de Campus Engage, está relacionado con (i) la utilización de los recursos de una universidad (por ejemplo, los conocimientos especializados) para hacer frente a los problemas que surgen en las comunidades externas (por ejemplo, las desventajas económicas, la exclusión social, el desarrollo de los jóvenes, la participación de los pacientes en la asistencia sanitaria) mientras se trabaja con esas comunidades y (ii) la ampliación de los límites del conocimiento generalizado a través de la participación y la observación de esta interacción con la comunidad (lo que conduce a conocimientos en, por ejemplo, sociología, educación, antropología). Los beneficios para la sociedad que se derivan de (i) n son el objetivo principal, pero (ii) es importante para toda universidad”</i>	Interacción universidad-sociedad Demandas sociales, formación e investigación Corresponsabilidad social Cohesión y empatía social Responsabilidad social y cívica Rol de la comunidad Participación
USRN/ Julian Skryme	<i>“Entiendo la incidencia social como el impacto social, económico y medioambiental de nuestras respectivas universidades que componen la red - los beneficios añadidos que pueden crearse a través del trabajo en red”</i>	Desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible Responsabilidad social y cívica Participación

Elaboración propia

Los resultados reflejan que los participantes relacionan el significado de la incidencia social de la educación superior con las funciones sustantivas de las universidades y su orientación transformadora a partir de la promoción de principios éticos que guíen las relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad. Asimismo, se observa que el paradigma de la sostenibilidad y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2015) representa el horizonte global hacia una mayor incidencia social de la universidad en la sociedad.

Por ejemplo, la red AUSJAL comentó que algunos de los ODS ya forman parte de sus metas:

“Varios de los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030 están en la agenda de nuestras universidades y de la Asociación desde hace mucho tiempo” (Felipe Crudele, AUSJAL).

La red USRN, establece claramente la relación entre las funciones sustantivas y los ODS al afirmar:

“Las universidades ofrecen investigación, educación, compromiso público y realizan actividades operativas como el empleo de personas, la creación de lugares y la compra de cosas (adquisiciones). Las universidades tienen una incidencia en los ODS de estas cuatro maneras” (Julián Skryme, Directivo de USRN)

La red Campus Engage en relación con el tema comenta:

“Los ODS proporcionan un marco útil para organizar las cosas que la sociedad (y sus universidades) deben trabajar para abordar” (Ray O’Neill, Campus Engage).

Asimismo, otros de los alcances de la incidencia social desde la perspectiva de los directivos de las redes universitarias consultados, tiene que ver con la creación de políticas educativas, tendientes a reforzar los marcos éticos normativos de las universidades. La primera evidencia, viene de América Latina con la unión URSULA, que ha influido para que la política universitaria del Perú incluya como ley universitaria y reglamento, la responsabilidad social por los impactos (RSU) para las instituciones de educación superior, siendo este el primer país de la región en dar este paso con una posible tendencia a replicarse en otros países de la región.

Este concepto de RSU por los impactos de la universidad está ganando cada vez más terreno un ejemplo es lo que paso en Perú. Donde el artículo 124 de la ley universitaria peruana define la RSU como la responsabilidad por los impactos de la universidad en todas sus dimensiones. Acaba de ser publicado el reglamento del artículo 124, es un documento interesante aunque no es perfecto y le sigue la cuerda a la RSU por impactos, entonces cada universidad debe tener su política general de RSU no de extensión sino de RSU, que debe cubrir todos los aspectos, que debe mirar los impactos, los productos y los efectos que quiere tener la universidad en la sociedad, entonces hay ahí una mirada reflexiva, ¿Cuál es nuestro proyecto de sociedad ideal desde la acción que nosotros podemos hacer? (Francois Vallaey, URSULA).

De esta manera, en las entrevistas se aprecia como la incidencia social de la educación superior está relacionada con la renovación institucional de la universidad y la forma en cómo esta se relaciona con la sociedad, algo que coincide con los documentos institucionales de las redes universitarias. Sin embargo, se percató que los participantes hacen un mayor énfasis en el marco de los ODS.

“Gracias a THE por adoptar un enfoque de afuera hacia adentro y adoptar los ODS como marco. Después de todo, los 17 objetivos son acordados por 193 países de todo el mundo y ofrecen lo más parecido que tenemos a un plan democrático para abordar las prioridades sobre pobreza, desigualdad, cambio climático, degradación ambiental, paz y justicia” (Julián Skryme, USRN).

“Solo con voluntad política se logrará medir el “prestigio” y la “excelencia” desde la incidencia social universitaria, y no desde una calidad abstracta, definida en contextos forasteros, y sin relación con los ODS y el bienestar de la sociedad. Incluso desde un enfoque de internacionalización, ya existen clasificaciones globales emprendiendo este camino (Times Higher Education Impact Ranking)” (Declaración URSULA, 2021)

“Las redes interuniversitarias suelen ser vehículos eficaces para difundir las mejores prácticas y también para participar en la defensa colectiva (por ejemplo, animando a THE a instituir los ODS en sus Impact Rankings)” (Robert Hollister, USRN/Talloires).

Esto podría atribuirse a la reciente pandemia del COVID-19, que impulsó una mayor conciencia hacia las problemáticas de la sostenibilidad. Sin duda alguna, es clara la comprensión que hacen los directivos de la incidencia social de la IES hacia marcos que promuevan una mayor participación de todos los actores de la sociedad con la finalidad de instalar nuevos discursos de la relación universidad-sociedad de manera transversal en todos los procesos universitarios.

Asimismo, se constata que dentro de la instalación de nuevos relatos y prácticas de la educación superior en la sociedad el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria ha comenzado a transformar la mirada de las clasificaciones globales de las agencias de evaluaciones y acreditaciones externas de las universidades. Este resultado confirma que la RSU es el enfoque más privilegiado por las universidades para interactuar con el entorno (Jiménez et al., 2022) algo que podría impulsar una mayor aceptación de esta orientación en la academia, dado que las clasificaciones ocupan un lugar relevante en la educación superior.

En resumen, los alcances y significados de la incidencia social de la educación superior a partir de las redes universitarias, se construye a partir de relaciones bidireccionales de cooperación en el contexto (local/global) con asociación con la comunidad para responder pertinentemente a las demandas de la sociedad en un contexto de análisis crítico global (Culum, 2018; Farnell, 2020; Vallaeys & Álvarez, 2019).

En relación con las prácticas orientadas a impulsar la incidencia social de la educación superior, como se mencionó más arriba, estas están asociadas a las funciones sustantivas de la universidad, que al contrastar los datos orales contra los documentales, reflejan que son representaciones para reiterar los diferentes enfoques (Responsabilidad Social Universitaria, Compromiso Cívico Comunitario y Compromiso Universidad-Comunidad) (Hollister, 2017) éticos que orientan las actividades universitarias, donde las redes universitarias comparten estrategias semejantes⁴ (Jiménez et al., 2022). Además, los entrevistados reafirman que los logros de las prácticas orientadas a una mayor incidencia social de las universidad en sociedad tienen que ver con la renovación institucional. Lo cual supone, el desarrollo de una mirada holística en las funciones sustantivas de la universidad para que asuman un mayor responsabilidad frente a la sociedad.

Los discursos tanto orales como documentales de las siete redes analizadas, dejan entrever la necesidad de hablar de procesos a largo plazo y del trabajo colaborativo. En nuestra opinión, esto contradice las practicas actuales basadas en el trabajo independiente y con resultados rápidos y con estructuras organizativas a las que les cuesta transformarse y adaptarse a nuevas realidades cambiante de la sociedad actual.

Dentro del marco de la universidad co-regenerativa y de acuerdo con la evidencias analizadas, se puede afirmar que las redes universitarias desarrollan y aprovechan la dinámica de conexión e interconexión -local, global y global, local- para: promover e institucionalizar los comportamientos socialmente responsables a nivel organizacional, mientras que en la dimensión individual y colectiva impulsan aptitudes que favorezcan la corresponsabilidad social para una ciudadanía activa; la cohesión y empatía social y el desarrollo económico, social, cultural, justo y sostenible, a partir de los enfoques de la responsabilidad social y el compromiso cívico con la comunidad y el compromiso universidad-comunidad (Beneworth et al., 2018; Hoy, 2014; Vallaeys, 2021) con la finalidad de crear relaciones más solidarias y colaborativas en el horizonte del bien común.

En líneas generales, hablamos de la finalidad moral y ética de la universidad o lo que es igual, a los propósitos de la educación superior. Si bien es cierto, que el paradigma de la sostenibilidad y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2015) es el gran marco asumido por las educación superior y las redes universitarias en diferentes contextos geográficos y culturales, también es cierto que en la documentación analizada de las redes universitarias aparecen que el logro de los ODS está vinculado a ideas claves como: la democracia, la justicia social y la ciudadanía, conceptos que se relacionan con los propósitos de la educación superior analizados en este trabajo y que se abordan en las líneas que siguen.

a. Fortalecer la democracia

Desde el punto de vista de las redes universitarias, las problemáticas sociales requieren el esfuerzo de todos los miembros de la sociedad trabajando concertadamente hacía el mismo fin, el bienestar social. Un bienestar que en gran parte del mundo se entiende a partir de los

4 Aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en la comunidad, educación para el desarrollo sostenible (EDS), voluntariado, actualización curricular, investigación comprometida y gestión socialmente responsable, son solo algunas de las más relevantes.

postulados democráticos. Siendo esta la razón fundamental que lleva a las redes universitarias a promover una convivencia democrática. Una democracia que como indica Guichot-Reina (2015) desde el punto de vista de Nussbaum significa “un estilo de vida, como una forma de afrontar la existencia”, haciendo alusión a los puntos de vista en común de la autora con las ideas de John Dewey.

En efecto, Nussbaum (2001) comparte la visión de la democracia de Dewey y por ello, le preocupa el riesgo que corre la democracia cuando en la formación de las personas se descuidan aspectos relacionados con las formas de interactuar y comprender la realidad. En tal sentido, para la autora, la democracia está relacionada con la capacidad que tienen las personas para interactuar en la sociedad al contar con una serie de aprendizajes y valores. De esta manera, se puede afirmar que la democracia en Nussbaum es la agencia que puede aflorar en las personas para transformar su realidad a partir de ciertas capacidades que le permiten participar en la sociedad. De ahí, que la autora señala que “el diálogo, la ciudadanía y la democracia”, son algunos de los principales elementos a ser promovidos en las labores de la educación.

Paralelamente, en las redes universitarias encontramos ideas afines a esta visión de la democracia basada en la capacidad de agencia, por ejemplo, para la red de universidades comprometidas Talloires: *“la democracia es una ecología en la que las personas de las comunidades trabajan de manera complementaria entre sí y con las instituciones para abordar los problemas públicos”* (Página web Talloires). En este sentido, se observa como la idea de comunidad para ser un elemento central en el concepto de democracia propuesto por las redes, lo cual no contradice los postulados teóricos sino que, la abstracción que representa la idea de sociedad se concretiza en la capacidad de agencia ejercida por la comunidad con la finalidad de responder a las demandas sociales a través cohesión y empatía social.

De manera similar, también encontramos en las redes universitarias la relación entre formación, ciudadanía y democracia, algunas veces como una crítica reflexiva y otras veces el esfuerzo declarado por las redes en el fortalecimiento de la democracia. Para ejemplificar la primera idea tomamos las palabras de la red GUNi:

“Hablamos incesantemente de un cambio de conocimientos a competencias y, al mismo tiempo, de cómo la escuela debe ser la cuna de la democracia y la convivencia. Sin embargo, ¿las habilidades que enseñamos están suficientemente vinculadas al compromiso social, los valores éticos y los derechos humanos? ¿Respeto por el medio ambiente, la justicia global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿A la participación social y política activa en una democracia avanzada y el respeto a las minorías? Creo que nuestro sistema educativo requiere una mejora sustancial”(Publicación del blog de noticias de GUNi).

Por otro lado, Campus Compact nos permite ejemplificar el mismo tema dentro de su objetivo de servir al bien público al afirmar: “..., para involucrar a la educación superior en el desarrollo de comunidades más justas y equitativas como pilares para una democracia más saludable” (Blog del presidente de Campus Compact).

Dentro de este marco, se observa claramente como el fortalecimiento de la democracia pasa por un lado, por la capacidad de agencia de las personas y el cultivo de valores y comportamientos socialmente responsables. Por otro lado, la convivencia democrática debe ser asumida corresponsablemente por todos los sectores de la sociedad, pero especialmente por la Universidad, al ser la institución más longeva que orienta y media las relaciones sociales a través del diálogo. Esto explicaría el hincapié que hacen las redes universitarias en la corresponsabilidad social y la ciudadanía activa, como una forma de intentar fortalecer los comportamientos democráticos en la sociedad.

b. Promover la Justicia social

En nuestra opinión, la promoción de los valores democráticos se asocia a los beneficios colectivos. El carácter intrínsecamente social de la universidad (Farnell et al., 2020a) le otorga la responsabilidad de conducir el diálogo en la sociedad para crear un equilibrio que permita la convivencia democrática y el bienestar social. Por ello, tanto en las referencias teóricas como en las redes universitarias, se subraya la importancia de justicia social en la búsqueda del bien público o bien común.

La preocupación por la convivencia democrática lleva a Martha Nussbaum a cuestionar la idea de progreso en la sociedad actual, proponiendo que sea la dignidad de las personas a partir de la justicia social, la medida que determine el bienestar social. La autora comprende la justicia social como la oportunidad a “crear una situación, un ambiente, en que las personas, individual y colectivamente, sean capaces de desarrollar plenamente sus potencialidades y tengan razonables probabilidades de conducir una vida productiva y creativa a medida de sus necesidades y de sus intereses” (Nussbaum, 2012, p. 35). De esta manera, Nussbaum, fija la mirada en las capacidades (potencialidades del ser humano) estableciendo un sistema de mínimos (las diez capacidades relacionadas con los derechos fundamentales del individuo) que contribuyan a mejorar la convivencia democrática. De esta forma, en el enfoque de las capacidades “*lo justo y lo bueno parecen estar completamente interrelacionados*” (Nussbaum, 2007, p.169).

Así, resalta el énfasis hecho en el valor que tiene la capacidad de agencia del ser humano para preferir los comportamientos justos y responsables en donde, “*la idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño*” (Nussbaum, 2002, p.113). En este sentido, la propuesta de justicia social de Nussbaum se fundamenta en el respeto por la dignidad humana y la realización plena de la persona, dotándola de oportunidades para participar de manera responsable y solidaria desde su individualidad, en la transformación social y el bienestar colectivo, como miembro de la comunidad política. En este sentido, la teoría de justicia social de Nussbaum es “una teoría de los derechos básicos de los seres humanos” (Nussbaum, 2007, p 83) en la cual, las ideas de corresponsabilidad social y ciudadanía activa, cohesión y empatía social y noción de comunidad, encuentra pleno sustento y son atributos que deben estar presente en las aptitudes ciudadanas dentro de una democracia (González-Díaz, 2014).

En el contexto anterior, se puede afirmar que las redes universitarias reflejan la justicia social propuesta por Nussbaum y le aportan más solidez y validez a la teoría al llevarla a la práctica. Esto se observa en la forma en cómo ha sido incorporada y reforzada la idea de justicia social en los diferentes procesos sustantivos de la universidad, es decir al religar en las misiones habituales de la educación superior con la justicia social e incorporarla al paradigma del desarrollo sostenible. El desarrollo sostenible, es la misión más reciente encargada a la educación superior. A partir de exhortación de la UNESCO a la educación a desarrollar *“nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial”* (UNESCO, 2014, p. 3) en el marco de la Agenda 2030.

De esta manera, el organismo multilateral le suma a las finalidades habituales de la educación el desarrollo humano, social, justo y sostenible, interpretando la sostenibilidad como la *“acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos[...] Un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental”* (UNESCO, 2015, p. 20). Así por ejemplo, encontramos que la red AUSJAL afirma: *“Para que seamos universidades socialmente responsables, dentro de la concepción que nos define, necesitamos ser agentes de justicia socio ambiental y, en el camino, promotores de la construcción de sociedades sustentables”* (Carta AUSJAL, 2015). Por su parte, la red de universidades comprometidas Talloires declara: *“se prestará especial atención a las implicaciones de adoptar un marco de “justicia climática”, que relaciona los efectos del cambio climático con los conceptos de justicia, igualdad, derechos humanos y derechos colectivos”* (Página web Talloires). Por otro lado, Campus Compact enfatiza: *“..., que todos los campus participen en asociaciones sólidas que promuevan los objetivos de la comunidad y en el que toda la educación superior sea reconocida como un elemento esencial de un futuro justo, equitativo y sostenible”* (Plan de acción cívica Campus Compact).

En esta perspectiva, la renovación institucional promovida por las redes universitarias en relación con la responsabilidad social más amplia de la universidad con la sociedad, el tema de la justicia social es un desafío presente, que atañe a la colaboración y construcción de sociedades más justas, equitativas, incluyentes y sostenibles (Locatelli, 2018). A este respecto, es una justicia social que a las luchas tradicionales contra las estructuras de injusticia e inhumanidad le agrega, la problemática medioambiental, los derechos humanos, la cuestiones de género y la convivencia social en sociedades cada vez más diversas, temas que la Agenda 2030, ha contribuido a colocar sobre la mesa de discusión global en aras de lograr la sostenibilidad del planeta.

Asimismo, la justicia social al ser una aspecto reflejado en los enfoques de responsabilidad social universitaria, del compromiso cívico comunitario o compromiso con la comunidad (Hollister, 2017) motiva a desarrollar y promover integral y transversalmente *“una ética de la compasión y los cuidados”* (Murga-Menoyo, 2017) en las prácticas institucionales, siendo este uno un esfuerzo generalizado en las redes universitarias como forma concreta de incentivar la incidencia social de la educación superior a nivel internacional.

c. La ciudadanía

En la relación universidad-sociedad el debate sobre el tipo de sociedad y el conjunto de valores que deben orientar los comportamientos sociales es un elemento clave. A nuestro juicio, aquí reside la centralidad de la ciudadanía dentro de los propósitos de la educación superior asociados a los procesos de transformación social que impulsan las redes universitarias. En líneas generales, según nuestra opinión, la ciudadanía se puede concebir como un proceso de reflexión personal donde se toma conciencia de las responsabilidades individuales frente al bienestar colectivo, para contribuir con la convivencia armónica, en el plano social, económico y cultural, vivenciando los valores morales-éticos, con otras palabras, el concepto de ciudadanía es una idea social en permanente construcción basada en elementos normativos (condición legal) e ideales (condición deseable) (Kymlicka & Norman, 2002).

En este contexto, la idea de ciudadanía está relacionada con el vínculo entre democracia y educación. De acuerdo con la tipología elaborada por Sant (2019) hablamos básicamente de dos ideas complementarias. La primera, refiere a la educación para la democracia haciendo énfasis en la condición legal y sus elementos normativos; la segunda, está asociada a una educación por la democracia construida y reconstruida por la sociedad abriendo paso a nuevas interpretaciones.

Por esta razón, Nussbaum afirma:

Si en las escuelas y las universidades del mundo no se ofrece una buena base para la cooperación internacional, lo más probable es que nuestras interacciones humanas se vean mediadas por normas tan lábiles como las del mercado, que concibe las vidas humanas principalmente como instrumentos para obtener ganancias, (Nussbaum, 2010, p. 114).

De acuerdo con la autora, la labor de formar ciudadanos a partir del enfoque de las capacidades, enfatiza la necesidad de fortalecer la agencia (capacidad) de las personas para lograr la transformación de la sociedad para reforzar la convivencia democrática.

De esta manera, la ciudadanía es vinculada a la idea de desarrollo humano y la libertad cuya justificación ética es la teoría de justicia social, en este sentido la autora argumenta, *“el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos estén situados por encima de un umbral mínimo de capacidad en todas y cada una de las diez áreas”* (Nussbaum, 2012, p. 56). Por lo tanto, el propósito del desarrollo humano es que *“las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos”* (Nussbaum, 2012, p. 217). Nussbaum propone una ciudadanía activa fundamentada en el diálogo y en la capacidad de entender y respetar el igual valor de todos los miembros de la sociedad.

La relación entre educación, democracia y ciudadanía implica el fortalecimiento de la aptitudes cívicas en la educación superior (Boyte y Hollander1999) para formar de *“ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos”* (Nussbaum, 2010, p. 20) con

lo cual, queda explícito el sentido afiliación con la humanidad a partir de los comportamientos personales razonados y por lo tanto, sobreviene el carácter de ciudadanía activa y cosmopolita, en la propuesta de la autora. En consecuencia, el desarrollo de la persona humana se alcanza en gran medida a partir del interés individual y participando en las cuestiones sociales al formar parte de la comunidad política.

Por su parte, la Unesco exhorta a la educación a adoptar una visión amplia que abarque *“los principios éticos y los valores cívicos sociales, para aprender a convivir”* (UNESCO, 2014, p. 3) A partir de la Agenda 2030 y como parte de las demandas de la sociedad actual, el organismo promueve una *“ciudadanía global”* cuya finalidad es: *“mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza”* (UNESCO, 2015, p. 38). De esta manera, la Unesco permite que las diversas interpretaciones de la ciudadanía se expresen en el sentido práctico que propone la ciudadanía global.

Tanto la propuesta de Nussbaum como los postulados de la UNESCO son marcos de referencias similares que promueven una ciudadanía activa basada en tres elementos claves: el reconocimiento, la representación y la responsabilidad. La finalidad perseguida es la misma, educar por y para la democracia, lo único que cambia son los nombres, Nussbaum habla de la ciudadanía cosmopolita y el organismo multilateral la ciudadanía global.

A nuestro juicio, la ciudadanía en las redes universitarias se podría decir que son más afines a la ciudadanía (global/cosmopolita) propuesta por la Unesco y Nussbaum, entendiendo que la misma posibilita albergar las variadas interpretaciones (modelos) de ciudadanía promovida en los diferentes contextos geográficos y culturales.

Concretamente, la coalición de universidades de Estados Unidos Campus Compact en su web destaca claramente la idea anterior: *“preparamos a nuestros estudiantes para una vida de ciudadanía comprometida, con la motivación y la capacidad de deliberar, actuar y liderar en pos del bien público. Educamos a los estudiantes para una ciudadanía responsable de maneras que profundicen su educación y mejoren la calidad de vida comunitaria”* (Página web Campus Compact).

Por su parte, la red de Responsabilidad Social Universitaria (USRN) sostiene: *“las universidades fueron vistas como instituciones sociales que deben liderar la construcción de acciones estratégicas para el progreso y consolidación de la sociedad. Es en este contexto que la comunidad global de educación superior tiene la responsabilidad de fomentar la esperanza y la resiliencia en un mundo destrozado y dividido después de la pandemia”* (Conferencia USRN, 2021).

La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) hace explícito la formación ciudadana orientada hacia la sostenibilidad en el marco de la ciudadanía global al declarar: *“una agenda de formación en ciudadanía global, en modelos de economía social y solidaria, en la construcción de la paz y la ética del cuidado, y en la mejor política para el cuidado de la comunidad, en particular de las víctimas de injusticias estructurales y la violación sistemática de los derechos humanos”* (Carta AUSJAL, 2021).

Por otro lado, la red de universidades comprometidas Talloires reconoce: “*desde hace tiempo sostenemos que las universidades tienen la responsabilidad de formar a la próxima generación de ciudadanos activos dotándolos de la capacidad de abordar los complejos desafíos que se presentan en todo el mundo*”(Declaración Talloires, 2021).

De esta manera, uno de los primeros elementos que se observa con respecto a la ciudadanía desde la visión de las redes universitarias, es que se concibe como una “*ciudadanía explícitamente comprometida con la sostenibilidad*” interpretada en términos prácticos relacionados con la contribución del “buen vivir comunitario al vincular las políticas sobre la naturaleza con cuestiones básicas de democracia y justicia” (Murga-Menoyo, 2018, p.46). Otro elemento, es que la ciudadanía (activa y cosmopolita, global, comprometida, responsable), indistintamente de las denominaciones, resaltan la capacidad de agencia individual en complementariedad con el entorno, frente a lógicas dominantes que promueven el bienestar social como un logro individual, las redes universitarias impulsan la reciprocidad en las relaciones sociales a través de la ciudadanía, orientadas al bienestar de toda la sociedad.

En nuestra opinión, el análisis de las misiones declaradas y actividades promovidas por las redes universitarias reflejan los tres elementos claves: reconocimiento, representación y responsabilidad propuestos por Nussbaum (2010) y la UNESCO, (2015) haciendo que la ciudadanía comience con el autorreconocimiento (conciencia de sí mismo) y al reconocer (respeto por la dignidad humana) al otro como ciudadano, compartiendo una serie de valores y condiciones en la sociedad (comunidad) que hacen posible que la ciudadanía se desarrolle y responsabilice ante las demandas de la sociedad.

Igualmente, es importante señalar que las redes universitarias al re-significar la relación universidad-sociedad, promocionan aspectos de aspectos de la democracia, la justicia social, el desarrollo sostenible y la pertenencia a la comunidad, con lo cual, se tiende a promover una *ciudadanía más social*, ampliando las interpretaciones tradicionales del concepto, centrados en aspectos jurídicos y contractuales (Somers, 1999). Por consiguiente, el patrón de referencia ya no es el modelo (liberal, comunitarista, republicano) de ciudadanía, sino la forma como actuamos a nivel individual y colectivo, reforzando “el carácter intrínsecamente social” de la responsabilidad, uniéndolo de manera interdependiente las acciones con las cualidades morales, tanto de las instituciones como de las personas.

En virtud de lo anterior, Nussbaum rechaza a un ciudadano que este “siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño” (Nussbaum, 2002, p.113) pero también deja implícito el rechazo a que los intereses individuales sean una forma de encubrir la falta de empatía y de solidaridad social. Por ello, centra las expectativas en la educación esperando que la misma contribuya a que las personas cuenten con las capacidades necesarias para deliberar y elegir las formas de afrontar la realidad y lograr una vida decente. En esta misma línea, la Unesco, impulsa *cambios en los procesos educativos* que superen la división entre aprendizajes cognitivos, emotivos y éticos, para que contribuyan a “*forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible*” (UNESCO, 2015, p. 3).

De ahí que, en la ciudadanía a partir del enfoque de las capacidades y el desarrollo sostenible en la relación universidad-sociedad, tienen en común no sólo los valores, sino que hace falta un aprendizaje previo. Nussbaum, propondrá la pedagogía socrática y la formación humanística como una forma de lograr el florecimiento de la libertad y el desarrollo de emociones socialmente positivas (especialmente la compasión) como formas de desarrollar la capacidad de gestionar las tendencias negativas arraigadas en la naturaleza humana que dificultan la convivencia social.

La importancia de la subjetividad en los procesos de formación y la necesidad de que estos sean moldeados es señalado por la autora cuando afirma: *“aprendemos cómo sentir, y aprendemos nuestro repertorio emocional. Aprendemos las emociones igual que aprendemos nuestras creencias: de nuestra sociedad”* (Nussbaum, 2005, p. 515), es decir que el acto educativo es un diálogo que transcurre en la sociedad. Por esta razón, la autora apuesta por una *educación multicultural* donde el estudiante sea expuesto a historias y realidades diferentes con el propósito de desarrollar *“la conciencia de la diferencia cultural”* para un diálogo respetuoso con los otros (Nussbaum, 2001).

En este sentido, el examen crítico de uno mismo y de las tradiciones, el diálogo y la imaginación narrativa, concebida como *“la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar”* (Nussbaum, 2001, p. 30), son los elementos pedagógicos recomendados por la autora, que podrían trabajarse transversalmente en la formación humanista. El resultado del proceso educativo es uno, formar ciudadanos competentes capaces de interactuar políticamente de manera respetuosa.

En consecuencia, esto significa que la escritora espera que el procesos educativo permita adquirir las capacidades y los valores para el desarrollo humano promoviendo: el pensamiento crítico, original; la solidaridad y compasión con los otros; y la justicia social más allá de las barreras de clase, género y lugar de procedencia ,el respeto la diversidad y la dignidad de la persona humana, (Nussbaum, 2001, p.327). En este sentido, se subraya el carácter social y cooperativo de la condición humana a partir de la trama de relaciones sociales, donde la responsabilidad por el bienestar de los demás se convierte en un fin en sí mismo, en tanto que, forma parte del propio bienestar personal.

Con relación a la formación y la pedagogía, la Unesco plantea una visión similar a la formación humanista propuesta por Nussbaum, pero adecuando la formación al desafío de la sostenibilidad. Por este motivo afirma: *“la educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible”* (UNESCO, 2015, p. 3).

En este sentido, en documentos anteriores el organismo multilateral ya había especificado más claramente esta visión holística al establecer que la finalidad de la educación era: empoderar a las personas a partir de conocimientos y competencias generales que tiendan a un mayor respeto por los derechos humanos, promuevan la inclusión, equidad y diversidad, de

manera tal, que se tenga la oportunidad de aprender a vivir de manera pacífica, responsable y sostenible (UNESCO, 2014).

En cuanto a los procesos educativos y la ciudadanía, desde la óptica de las redes universitarias y como se ha señalado anteriormente, este es un proceso integral y transversal, en las funciones sustantivas de la universidad. Concretamente, esta investigación encontró que la gestión está la base de todos los procesos de renovación institucional que impulsan las redes universitarias, al enfatizar la necesidad de integral la responsabilidad social dentro de la cultura organizacional (interna y externa) de las instituciones. En algunos casos, se habla de Responsabilidad Social Universitaria, en otros, de Compromiso cívico con la comunidad o Compromiso universidad-comunidad (Beneworth et al., 2018; Hoy, 2014; Hollister, 2017; Vallaey, 2021). Por ejemplo, la red URSN declara: *“las universidades socialmente responsables movilizan los recursos y la experiencia que necesitan para ayudar a las comunidades a resolver los problemas urgentes y apremiantes que enfrentan”* (Cumbre USRN, 2021)... Por su lado, GUNi lo concibe así: *“Hay cuatro áreas principales en las que las universidades pueden contribuir a los ODS: investigación, educación, operaciones y gobernanza, y liderazgo externo”* (Conferencia Guni, 2017). No obstante, el propósito es el mismo, hacer que la educación superior establezca conexiones amplias y cálidas con la sociedad a través de la enseñanza y la investigación poniendo a disposición de la comunidad conocimientos y recursos para lograr el bienestar social y el desarrollo sostenible.

En efecto, este trabajo encontró que las redes universitarias a través de la renovación institucional motivan a las instituciones de educación superior a practicar comportamientos ciudadanos al incluir la responsabilidad social como parte integral de sus políticas de gestión organizacional. Por ejemplo, la red Campus Engage lo concibe en: *“que la institución mire hacia fuera y se conecte lo más ampliamente posible para comunicar el valor del aprendizaje y la investigación y para aprovechar los conocimientos y recursos institucionales para el bienestar social”* (Informe sobre el compromiso cívico, Campus Engage, s.f.). Para la red de universidades comprometidas Talloires esto significa ser *“socios de nuestras comunidades en la búsqueda de nuevos conocimientos, y tenemos que contribuir de un modo responsable no sólo a la inteligencia de nuestros estudiantes sino también a sus valores cívicos y sociales, ayudándoles a ser miembros efectivos de sus comunidades”* (Declaración Talloires, 2011).

Asimismo, la noción de ciudadanía promovida por las redes universitarias en los documentos analizados reflejan que los procesos regenerativos de la universidad impulsados por estas organizaciones promueven una ciudadanía social orientada al logro de la transformación de la sociedad. Por este motivo, desarrollan procesos de enseñanzas y aprendizajes orientados a crear nuevas estrategias que fortalezcan las capacidades de los estudiantes a partir del contacto directo con la realidad. Las principales pedagogías encontradas se relacionan con el aprendizaje basado en la comunidad, el aprendizaje servicio, la investigación comprometida, el voluntariado, como formas de integrar las demandas sociales, con la formación y la investigación (Jiménez et al., 2022).

En tal sentido, la unión URSULA, afirma: *“por medio del Aprendizaje Servicio y las Mallas Diseñadas con Actores Externos”, se logra poco a poco que los estudiantes fortalezcan su forma-*

ción adaptándose a metodologías de enseñanza relacionadas con la realidad del entorno.” (URSU-LA, 2019).

La formación integral para la red AUSJAL es la clave al afirmar:

“la transformación pasa, en primer lugar, por construir comunidades universitarias que vivan los valores que predicán, lo cual implica la formación integral de todos sus miembros, no sólo de los estudiantes, para propiciar desarrollo de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas, con su realidad y más allá de sus fronteras personales y nacionales. Para ello, es importante, el desarrollo de la capacidad reflexiva, el pensamiento crítico y la capacidad de compromiso con la realidad, no solo de sus estudiantes, sino de todos los miembros de la comunidad universitaria. En tal sentido, los estudiantes no son objeto de una acción pedagógica sino sujetos de un proceso de enseñanza/aprendizaje que no es unidireccional” (Felipe Crudele, AUSJAL).

Siguiendo esta misma línea la red USRN argumenta: *“Al ser la vanguardia del conocimiento, las instituciones de educación superior tienen la misión principal de brindar educación integral a los estudiantes y prepararlos para que se conviertan en personas educadas con capacidad de aprendizaje autodirigido, un fuerte sentido de responsabilidad social y compromiso con sus la familia y la nación, y ciudadanos globales responsables “ (Página web USRN).*

De la misma forma, diversas actividades son consideradas importantes al momento de promover las aptitudes ciudadanas, tal es el caso de la red de universidades comprometidas Talloires, al afirmar, *“apoyamos el compromiso en todas sus formas, incluida la investigación comunitaria, la investigación aplicada, el aprendizaje mediante el servicio, el aprendizaje experimental, la extensión, el voluntariado, el servicio público, la formulación de políticas, el activismo político y el emprendimiento social” (Página web Talloires).*

En lo tocante a la investigación y la ciudadanía, estas están vinculadas por el sentido práctico o útil, de la actividad investigativa frente a las demandas de la sociedad. En consecuencia, en las redes universitarias se promueven diversos enfoques de investigación: investigación comprometida con la comunidad, investigación e innovación responsable, investigación acción, ecosistemas de innovación social (Jiménez et al., 2021).

De esta manera, en la relación universidad-sociedad la investigación implica el encuentro de ciudadanos que son capaces de interactuar de forma respetuosa, para atender a las diversas problemáticas sociales que requieren por un lado, los conocimientos de la universidad, por otra parte, la experiencia e interconexión de sectores muy distintos de la sociedad para alcanzar el bienestar de la sociedad. Nuevamente, la *“finitud”* y la *“vulnerabilidad humana compartida”* (Nussbaum, 2005), ante los desafíos globales y la búsqueda de la sostenibilidad crean *“la oportunidad y la necesidad de motivar una investigación más abocada a resolver los problemas sociales y comunitarios no resueltos” (Robert Hollister, USRN/Talloires).*

De igual importancia que la ciudadanía en la relación universidad-sociedad es la participación social. Una idea que tiene muchos elementos para abordarlas y que este estudio seg-mento a través de la categoría con el mismo nombre. Por este motivo, aquí sólo abordaremos la participación de la comunidad en la educación superior, porque a nuestro juicio y de acuerdo con las definiciones de comunidad halladas en este estudio, la comunidad es la representación más tangible de la sociedad.

Nussbaum, no habla de comunidad sino de culturas. Sin embargo, es precisamente la incorporación de este elemento en la educación, lo que lleva a la autora afirmar: *“La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo”* (Nussbaum, 2001, p.101). En el marco de la deliberación socrática, esto supondría que sociedades muy diversas podrían dialogar como una gran comunidad.

Desde la academia esto se ha aterrizado en la construcción de diferentes significados de la interacción de la universidad con la comunidad fundamentado en enfoques que van desde el intercambio colaborativo (Fundación Carnegie, 2013), pasando por interpretaciones orientadas al mercado, la justicia social y el bienestar colectivo (Appe et al., 2017; Hazelkon, 2016); marcos orientados a la investigación comprometida y la institucionalización de la responsabilidad cívica de la educación superior (Bhagwan, 2018; Bowers, 2017); hasta llegar a relaciones más bidireccionales y mutuamente beneficiosa tanto para la universidad como para la comunidad (Clancy, 2015; Cùlum, 2018; Fitzgerald et al., 2017)

En la documentación analizada de las siete redes universitarias aparecen reflejados estos significados matizados por el perfil institucional de cada red universitaria. Particularmente, la red Campus Compact plantea: *“Empoderamos a nuestros estudiantes, profesores, personal y socios de la comunidad para cocrear asociaciones mutuamente respetuosas en la búsqueda de un futuro justo, equitativo y sostenible para las comunidades más allá del campus, cercanas y en todo el mundo”* (Página web Campus Compact). Para la unión URSULA, la relación entre universidad-sociedad en el marco de la comunidad pasa por: *“Conseguir que los proyectos emprendidos en comunidad sean co-creados con ella, duraderos y de alto impacto, a fin de erradicar el asistencialismo”* (Página web, URSULA).

Igualmente, encontramos que en la red Talloires el lugar de comunidad es reivindicado cuando afirma: *“Un verdadero compromiso con la comunidad debe ser beneficioso para ambas partes, debe ser recíproco y debe promover el aprendizaje y el intercambio de conocimiento a la hora de buscar un enfoque colaborativo para abordar los problemas y las oportunidades del mundo real”* (Declaración Talloires, 2011). De esta manera, es explícita la relación entre el humanismo promovido por Nussbaum y la Unesco, con las intenciones declaradas por las redes universitarias, que -ante el modelo técnico individualista- ellas impulsan las capacidades ciudadanas en contacto con la realidad, donde la comunidad tiene un rol activo, como forma de fortalecer la participación social en la sociedad.

Globalmente sobre la centralidad de la ciudadanía, se puede afirmar que las redes universitarias apuntan a cambios relacionados con los comportamientos organizacionales de la insti-

tución (aptitudes ciudadanas de la universidad), al reinterpretar la relación universidad-sociedad promueven un modelo educativo que recupera y fortalece la dimensión social y relacional del aprendizaje (aptitudes ciudadanas de las personas y de la comunidad), a través de la toma de conciencia personal y colectiva sobre : la responsabilidad, la solidaridad, la justicia social, la compasión, la empatía, y el respeto de la dignidad del otro, aspectos que están todos relacionados con la integración de contenidos éticos, sociales y cívicos de manera transversal en las funciones sustantivas de la universidad orientados a realización plena de persona en la sociedad, siendo esta en nuestra opinión, la incidencia social más importante a la que debe apuntar la educación superior en la sociedad. Lo cual se traduce en una ciudadanía consciente, crítica, responsable, y comprometida que trabaja por el bien común, la justicia social y el desarrollo sostenible de la humanidad.

Página en blanco de manera intencionada.

CAPÍTULO IV

Nuestro miedo más profundo

Nuestro miedo más profundo no es el de ser inapropiados.

Nuestro miedo más profundo es el de ser poderosos más allá de toda medida.

Es nuestra luz, no nuestra oscuridad, lo que nos asusta.

Nos preguntamos: ¿Quién soy yo para ser brillante, precioso, talentoso y fabuloso?

Más bien, la pregunta es: ¿Quién eres tú para no serlo?

Eres hijo del universo.

No hay nada iluminador en encogerte para que otras personas cerca de ti no se sientan inseguras.

Nacemos para poner de manifiesto la gloria del universo que está dentro de nosotros, como lo hacen los niños.

Has nacido para manifestar la gloria divina que existe en nuestro interior.

No está solamente en algunos de nosotros: Está dentro de todos y cada uno.

Y mientras dejamos lucir nuestra propia luz, inconscientemente damos permiso a otras personas para hacer lo mismo.

Y al liberarnos de nuestro miedo, nuestra presencia automáticamente libera a los demás.

Marianne Williamson

4.1. Conclusiones

La incidencia social de la educación superior a partir de la visión de las redes universitarias es un pretexto para repensar la relación universidad-sociedad. Las conclusiones del presente trabajo consisten en una serie de ideas en constante construcción donde la contribución más relevante es señalar los horizontes utópicos hacia el bien común y la justicia social. En este sentido, las redes universitarias buscan construir nuevas narrativas de la educación superior que impulsen la acción colectiva que requiere la sociedad, la comunidad y los desafíos globales señalados por la ONU para la Agenda 2030, en la búsqueda de la convivencia sostenible de la humanidad.

En este marco, repensar la relación universidad-sociedad y la incidencia social de la educación superior equivale a integrar el rol académico (enseñanza-aprendizaje), con la interdisciplinariedad, la investigación, la responsabilidad y el compromiso con el bien común, fortaleciendo la finalidad ética y moral de la sociedad para aspirar a que las personas desarrollen aptitudes ciudadanas basadas en la justicia y en la búsqueda de la sostenibilidad social.

El tema investigado en este trabajo es tan relevante que en la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022, sobre los futuros de la educación superior hacia el 2050, eligió como eje, el bien común y la justicia social, con la finalidad de repensar la educación superior para garantizar el desarrollo sostenible del planeta y la humanidad incentivando a las instituciones de educación superior a ser más accesibles, equitativas e inclusivas, para permitir que todas las personas desarrollen todo su potencial en la comunidad⁵. Por lo tanto, la primera conclusión es que el tema de investigación de este trabajo es relevante, actual y contribuye con la necesidad de repensar la labor de la educación superior para que contribuya en la comprensión y en la toma de conciencia sobre la interdependencia entre las personas, el planeta, la tecnología y así, desarrollar la capacidad de crear relaciones más cálidas, solidarias que sostengan y regeneren los recursos que compartimos en común.

La tesis se inicia con un caso múltiple donde se analizan siete redes universitarias (GUNI; Talloires, URSN, Campus Compact, Campus Engage, URSULA y AUSJAL) las cuales se le contrasta a partir de las misiones declaradas y actividades promovidas por una parte, y por otra parte se realizan seis entrevistas semiestructuradas.

El análisis de contenido de los documentos muestra que las siete redes universitarias a través de sus misiones declaradas y actividades promovidas contribuyen a la incidencia social de la educación superior en la sociedad. Al motivar la renovación institucional de las universidades re-interpretando la relación universidad-sociedad con el objetivo de lograr las metas de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) consensuado con la sociedad a nivel global, la finalidad última es lograr la transformación social en el horizonte del bien común y la promoción de la justicia social.

⁵ Consultar <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>

Las redes universitarias motivan la incidencia social de la educación superior a partir del “*cambio organizacional*” (transformación no sólo las estructuras sino la cultura universitaria) que implica revertir procesos profundamente arraigados en la naturaleza de la universidad. En este sentido, las redes universitarias desarrollan dinámicas transformadoras que exigen negociaciones, consensos, pero sobre todo la incorporación de nuevos discursos para construir una nueva interpretación en la forma de ser Universidad y en los modos de actuar *ante* y *con* la sociedad. Esto representa un gran reto para las redes universitarias y las coloca en la encrucijada de la optimización o la transición, es decir dejar intactas prácticas, valores, principios subyacentes o romper con todos los elementos anteriores asociados.

En este trabajo se describió el modelo de universidad ecológica propuesto por Barnett (2011-2017) el cual viene a ser una síntesis de los diferentes modelos de universidad. Podría decirse que la universidad ecológica es una representación entre la optimización y transición ya mencionada dando lugar a la universidad co-regenerativa, es decir “*una universidad que se regenera y se transforma para transformar la sociedad*” al integrar la ética y la responsabilidad en los procesos universitarios de manera transversal. La disrupción, el ajuste continuo, el encuadre y la reflexión son elementos claves en el ámbito relacional de la universidad a nivel interno y externo, lo cual implica que las instituciones de educación superior promueven una “*ética del cuidado*” para contribuir al florecimiento de las capacidades individuales, preparando a las personas para asumir roles en los hogares y en las comunidades locales como ciudadanos activos que contribuyen responsablemente a hacerle frente a los desafíos globales.

Para las redes universitarias este proceso de integración e interdependencia no sólo es necesario, sino urgente para fortalecer el rol de servicio y la actitud propositiva de las universidades en los procesos de transformación social para el logro del bien común. Hay que recalcar que la renovación institucional que promueven las redes se fundamenta en el ejemplo, donde la participación en las redes permite conocer prácticas y comportamientos institucionales (validación externa por instituciones hermanas) reforzando los cambios institucionales conducentes a lograr una mayor incidencia social de la universidad en la sociedad. Al fin de cuenta, la socialización de los seres humanos y por ende las organizaciones, sucede a partir del testimonio y del ejemplo. En palabras de Gandhi, “ser el cambio que deseas ver en el mundo”.

En cuanto a las finalidades de las redes universitarias, se puede afirmar que la gran finalidad es *la reinstitucionalización y práctica de comportamientos morales y éticos en la sociedad*, a partir de la vivencia cotidiana de la responsabilidad social. Por ello, la promoción de la democracia, la justicia social, la ciudadanía y el desarrollo sostenible serán los diferentes aspectos contemplados por las redes que junto al trabajo colaborativo y al intercambio de conocimientos a nivel global hacen hincapié para crear relaciones más sostenibles entre la universidad y la comunidad.

Los elementos anteriores, se llevan a cabo a través de estrategias compartidas por las redes, así por ejemplo, en la enseñanza, la formación integral y la educación para el desarrollo sostenible (EDS), son elementos que buscan fortalecer las competencias y capacidades de los estudiantes para que sientan y comprendan la realidad, para que así asuman responsabilidades

que tiendan a mejorar la comunidad. Por este motivo, las redes comparten estrategias pedagógicas (aprendizaje servicio, aprendizaje en proyectos sociales, aprendizaje basado en proyectos sociales), centradas en crear una mayor sensibilidad y empatía social sobre la base de valores y aptitudes ciudadanas en la comunidad universitaria como en las comunidades circundantes, para desarrollar una mayor incidencia social del quehacer universitario

Con respecto a la investigación aplicada y práctica, las redes universitarias son partidarias de la creación y difusión de conocimientos útiles. Una utilidad que se concibe a través de investigaciones realizadas *con* y *para* la comunidad, cuyo fin es aportar evidencias para atender a las demandas más urgentes de la sociedad. Teniendo presente los desafíos globales, las redes promueven diferentes enfoques de investigación: investigación comprometida con la comunidad, investigación e innovación responsable, investigación acción, ecosistemas de innovación social-son algunas de las denominaciones, sin embargo el propósito es el mismo, promover una nueva gestión social del conocimiento sobre la base de la “*interdisciplinariedad*” y “*transdisciplinariedad*” para responder de una manera más “*asertiva*” y “*propositiva*” a las demandas sociales y así orientar la transformación de la sociedad y al mismo tiempo, mantener la coherencia con la nueva reinterpretación de la relación universidad-sociedad que promueven.

Otro aspecto para destacar es el tipo de participación. Las prácticas impulsadas por las redes universitarias, se caracterizan por promover relaciones socioeducativas más horizontales y bidireccionales sustentadas en la responsabilidad, solidaridad y un fuerte compromiso ético con la sociedad que en esta investigación hemos identificado como la corresponsabilidad social y ciudadanía activa. De esta manera, *la responsabilidad y reflexividad social* son elementos centrales del carácter prepositivo que las redes universitarias impulsan en la renovación de las instituciones universitarias, donde la participación de la comunidad es declarada indispensable en relación con las soluciones a los problemas comunes y retos globales existentes.

En tal sentido, con relación a los cambios en la gestión institucional y la participación comunitaria en los procesos universitarios, se puede utilizar la metáfora de la telaraña, en donde las instituciones de educación superior se relacionan entre ellas de manera horizontal conservando su autonomía, en donde las redes (GUNi; Talloires, URSN, Campus Compact, Campus Engage, URSULA y AUSJAL) apoyan y coordinan actividades para fortalecer la labor de las universidades animándolas a trabajar de manera colaborativa y solidaria. De esta forma, la flexibilidad característica del trabajo en red, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación, se enfocan en lograr la integración de las demandas sociales con la formación y la investigación, para generar una mayor incidencia social de la universidad en la sociedad.

En relación con la participación comunitaria, está se relaciona con las diversas interpretaciones que hacen las redes universitarias de los enfoques para promover la responsabilidad en la sociedad, es decir de las conexiones interdisciplinarias entre los procesos sustantivos y las actividades propuestas por las redes a las instituciones de educación superior a partir de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU); Compromiso Cívico (CC), Compromiso universidad-comunidad (CUC), los cuales se proponen crear relaciones más responsables y recíprocas con las comunidades inmediatas. Un ele-

mento diferenciador entre estas orientaciones puede ser el matiz entre las perspectivas normativa y altruista, que se pueden apreciar en las propuestas para evaluar la relación universidad-sociedad presentadas en el marco teórico de este estudio. En este sentido, se podrían tomar como referencia de este proceso, el proyecto TEFCE (Benneworth et al., 2018) y el Modelo URSULA de RSU para el autodiagnóstico (URSULA, 2019). Desde la perspectiva más normativa estaría la RSU, que a partir de relaciones y comunicaciones más descendentes, le presenta a la sociedad unos determinados valores y principios para iniciar el diálogo universidad-comunidad con la finalidad de incidir en la transformación social, en donde la universidad y la sociedad tienen la obligación de ser y actuar responsablemente.

Mientras que dentro la perspectiva altruista, encontramos el compromiso universidad-comunidad o compromiso cívico comunitario, en donde existe un compromiso con ciertos principios y valores, y la universidad y la sociedad eligen cumplirlos libremente, por este motivo, la participación se basa en relaciones y comunicaciones de tipo ascendentes. No obstante, en la fluidez de la sociedad actual, la diferenciación de los enfoques queda supeditada a los perfiles institucionales y la libertad de cada institución universitaria, pudiendo ocurrir el caso que coexisten diferentes orientaciones en una misma institución, y se apliquen relaciones más descendentes para algunas actividades como para la contratación del personal docente, frente a relaciones más ascendentes dentro de un programa de investigación acción de la universidad.

Los principales énfasis o semejanzas de las redes universitarias analizadas se pueden distinguir por un lado, a partir de los significados que adquiere la responsabilidad social a partir de los enfoques ya mencionados, dentro de la participación social; por otra parte, vinculado al punto anterior están el alcance de la participación promovida en las diferentes redes universitarias.

En relación con las orientaciones que guían las actividades de responsabilidad social implementadas por las redes universitarias este trabajo encontró que la red GUNi es una especie de paraguas que acoge la variedad de denominaciones y actividades que desarrollan las instituciones de educación superior para hacer patente la responsabilidad social de la universidad con la sociedad. Mientras que la red Talloires, reinterpreta la relación universidad sociedad a partir del compromiso universidad-comunidad. Por otro lado, las redes USRN, AUSJAL y URSULA, comparten como similitud que promueven la Responsabilidad Social Universitaria como el enfoque que orienta sus actividades. Por su parte, las redes Campus Compact, Campus Engage, desarrollan sus actividades bajo las orientaciones del compromiso cívico con la comunidad.

En este sentido, las redes USRN, Talloires, URSULA y AUSJAL, además de subrayar la importancia de una gestión socialmente responsable, también hacen hincapié en aspectos como los impactos de las IES, la solidaridad en la diversidad de la educación superior e internacionalización para el bienestar. Esto las diferencia de las redes GUNi, Campus Compact y Campus Engage, por el énfasis que hacen en sus propuestas para fortalecer la Infraestructura del liderazgo institucional.

Asimismo, GUNi y URSULA, hacen más énfasis en la dimensión investigativa como forma de socializar conocimientos destinados a crear cambios en la cultura institucional y promover nuevas políticas educativas. GUNi, lo lleva a la práctica a través de la investigación e innovación responsables (RRI, Responsible Research and Innovation) y URSULA, por medio del Modelo de auto-

diagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria, denominada investigación útil. De esta forma, la contribución de ambas organizaciones para mejorar la relación universidad-sociedad se fundamenta en la producción, intercambio y difusión de conocimientos, destinados a mejorar y fortalecer el rol social de las instituciones de educación superior como una vía para transformar todos los procesos universitarios y lograr una mayor incidencia social de las instituciones universitarias.

Igualmente, a partir de los resultados de este estudio se observó que las redes USRN, URSULA, AUSJAL, Campus Compact, Campus Engage y Talloires, promueven una participación social amplia invitando a todos los actores de la sociedad a sumarse a sus propuestas. Característica que la diferencia de GUNi en el ámbito de la participación social, dado que el trabajo de esta red se dirige a públicos muy especializados dentro de la academia o a nivel político.

Esta investigación se propuso contrastar cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad motivan la incidencia social de la educación superior. Parte de este ejercicio significó la realización de seis entrevistas semiestructuradas a directivos de las redes como aproximación a la idea de incidencia social de la educación superior.

El concepto de incidencia social generalmente se relaciona con la idea de impactos. Por esta razón, en el primer capítulo de este trabajo se aclaró que se concebía por *“incidencia social de la educación superior”*: el conjunto de acciones promovidas por las organizaciones de la educación superior (redes universitarias) que unen esfuerzos para responder a las problemáticas sociales de gran complejidad y envergadura (el cambio climático, la desigualdad social, la cohesión social, la participación social, entre muchos otros), trabajando de manera concertada e indefinida en diferentes contextos, compartiendo conocimientos y herramientas prácticas, con la finalidad de generar resultados orientados al logro del bien común y la promoción de la justicia social. La idea es producto de los aportes bibliográficos que, junto con los documentos institucionales de las redes, permitieron tal amplitud. La cual fue confirmada por los discursos de los participantes en las entrevistas.

En primer término, respecto a la comprensión de la incidencia social de la educación superior por parte de los directivos de las redes universitarias, se identifican una serie de aspectos que caracterizan su apreciación entre los que se destacaron en el resultado de los análisis: la gestión socialmente responsable, la investigación comprometida, la participación social, corresponsabilidad social y ciudadanía activa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo sostenible, la cohesión y empatía social y la justicia social.

Estos aspectos se resumen en el resultado generalizado de comprender la incidencia social como la oportunidad que tiene la educación superior de ayudar a lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la responsabilidad social (funciones sustantivas de la universidad integradas) a través de los diferentes enfoques (RSU, CC, CUC), permitiendo a las IES socializar conocimientos, prácticas y herramientas, para realizar una crítica reflexiva de las acciones de la universidad con la finalidad de mejorar los procesos y comportamientos (internos y externos) en la sociedad. Asimismo, esto implica impulsar relaciones socioeducativas más recíprocas, éticas,

incluyentes, solidarias, corresponsables y contextualizadas, para que la gestión del conocimiento pueda incidir socialmente en la transformación de las sociedades.

Resulta interesante observar que los aspectos distintivos y emblemáticos señalados en los documentos institucionales de las redes, coinciden con el discurso de los participantes de las entrevistas, quienes refuerzan la idea de la renovación institucional a partir de *la crítica reflexiva* que aboga por *el trabajo colectivo* y *la socialización responsable del conocimiento*, como vía para lograr el bienestar en la sociedad. No obstante, los entrevistados no hablan de la transformación social como una abstracción, sino que ven en los ODS la guía universal de la educación superior para desarrollar la interdependencia y transdisciplinariedad que requiere su misión en la sociedad.

También, siempre en el análisis de la relación universidad-sociedad desde las redes universitarias, se destaca la importancia de la integración entre la formación e investigación, con las demandas sociales y la participación ciudadana, especialmente para fortalecer una mayor contextualización de la formación recreando una mayor participación de la comunidad en la educación superior, para crear soluciones consensuadas (diálogo empático que respetando la diversidad construye culturas de inclusión y equidad) que respondan a las demandas sociales. Por ello, los entrevistados hacen referencias a procesos pedagógicos más relacionado con el aprendizaje basado en la comunidad, el aprendizaje servicio, el voluntariado, como formas de integrar las demandas sociales, con la formación y la investigación comprometida.

De esta manera, la incidencia social de la IES está relacionada con la renovación del liderazgo institucional, el fortalecimiento del liderazgo comunitario, y la redefinición de las relaciones sociales (basadas en: la reciprocidad, la corresponsabilidad social, la cohesión y empatía social) desde los procesos educativos, como paso previo para el desarrollo sostenible.

En tal sentido, la incidencia social de las IES como aspecto central de nuestro trabajo a través de las misiones declaradas y actividades promovidas por las redes universitarias, se identifican tres ejes interdependientes tendientes a mejorar las acciones relacionadas con los comportamientos responsables y éticos de la universidad con la finalidad de lograr la transformación social: a) La creación de una gran ecosistema de la educación superior no para estandarizar, sino para contextualizar, la reflexión crítica y la socialización del conocimiento que fortalezcan el trabajo colectivo; b) fomentar el aprendizaje académico que facilite el aprendizaje contextualizado y conectado (formación e investigación) con los entornos inmediatos (sociales y personales) para potenciar el análisis reflexivo y crítico de la realidad; promover los valores democráticos, la justicia social, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos; c) incitar al diálogo empático en la sociedad para comprender las cuestiones que afectan el desarrollo pleno de las personas, conseguir que las personas participen y se comprometan con sus comunidades y propongan soluciones a las adversidades, transformándose a sí mismas y contribuir con la transformación de los demás.

Como ya se señaló más arriba, las ideas anteriores son procesos interdependientes que atraviesan transversalmente todas las funciones sustantivas de la universidad. Sin embargo, las reflexiones finales están dedicadas al corazón de la misión de la educación superior, la enseñanza-aprendizaje.

Al recurrir a la metáfora del cuerpo humano, el corazón es el órgano central que se encarga de bombear la sangre para que circule por todo el cuerpo, de manera similar, los procesos de enseñanza-aprendizaje hacen circular los conocimientos y los principios éticos-morales, por ello, *“el qué y cómo”* circulan y se transmiten los conocimientos y los valores sociales, determinará el tipo de sociedad y de ciudadanos que tendremos. A decir la verdad por la realidad global actual, tenemos un grave problema de circulación en el corazón, lo que es igual a decir que hay una gran crisis de principios éticos y morales en la humanidad.

La sociedad actual sugiere que los procesos de enseñanza son divergentes respecto a velocidad con que cambian las realidades. En este sentido, la enseñanza en el paradigma educativo actual está descontextualizada de las realidades sociales y personales.

Por experiencia personal sé que es mal visto en la educación superior que una persona exprese como las circunstancias (contexto, o realidades personales) afectan el progreso en un programa de estudios. Tiene más relevancia cumplir con los plazos y los tiempos establecidos en el semestre o curso académico que el bienestar personal del estudiante. Esto contribuye a que se pierda un elemento central de la interacción humana, y este es, la capacidad de conectarnos como personas, empatizar y comprender a los demás. González-Díaz (2014) afirma que este es uno de los aportes más valioso del trabajo de Nussbaum, al resaltar cómo los sistemas de educación promueven *“el mito del control absoluto”*, vedando la cooperación y la comprensión mutua, haciendo que proliferen conductas sociales intolerantes, luego nos sorprendemos por la insostenibilidad de la sociedad actual.

Esta visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje reafirma la visión individualizada de la educación superior que promueve el homo economicus al ver al estudiante como un actor económico, entrando en pugna con la educación humanista que propone Nussbaum (2005) y la UNESCO (2015) que argumentan, además de compartir y crear conocimientos, la educación superior está llamada a centrarse en la persona con la finalidad de promover lo que nuestra opinión tendría que ser *“el homo relacional interdependiente”*, cuya característica principal es tener presente la *“finitud”* y la *“vulnerabilidad humana compartida”*(Nussbaum, 2005) para así superar la indiferencia y apatía que reina en los comportamientos ciudadanos en la sociedad actual. El organismo multilateral, reafirma esta idea al exhortar a las instituciones de educación superior a desarrollar una visión amplia de los procesos de enseñanza- aprendizaje para lograr la comprensión y respeto por el otro a partir del empoderamiento de las personas.

Con respecto a este tema Biesta (2020) afirma que es necesario incluir el tema de la subjetivación en los procesos educativos, integrando los tres dominios de la educación: la calificación, socialización y subjetivación. Este es el camino que intentan promover las redes universitarias en la búsqueda del equilibrio entre los propósitos sociales humanizadores y los propósitos económicos reproductivos de la educación superior (Ashwin, 2020) dentro de la renovación institucional que impulsan en las instituciones de educación superior.

4.2. Limitaciones de la investigación

Todo trabajo de investigación siempre es revisable y mejorable. Y aunque pensamos que la mejor tesis, es la tesis terminada, asumimos que este estudio presenta algunas limitaciones importantes a valorar para futuras investigaciones.

Una de nuestras debilidades tiene que ver con la falta de estudios previos de la relación universidad-sociedad desde la visión de las redes universitarias. Al ser un tema emergente dentro de la educación superior aún no se disponen de estudios basados en el rol de la universidad bien desde documentos o entrevistas a partir del trabajo cooperativo y la reciprocidad que promueven las redes universitarias tomando como ejes el bien común y la justicia social.

Además, como se evidenció en los resultados la idea de comunidad es definida en un sentido amplio por las redes siete redes universitarias, donde entran todos los sectores de las sociedad. En nuestra opinión, el rol de la comunidad requiere de una mayor participación en los procesos universitarios. Algo por estudiar, dado que el tipo de investigación desarrollada no permitía incluir la voz de la comunidad. Al tratarse de la relación universidad-sociedad lo ideal sería contar con voces de todos los sectores de la sociedad.

También se puede señalar como otra limitante la diversidad de redes que hacen vida en la educación superior lo cual dificulta tener un acercamiento más preciso del apoyo y alcance de estas organizaciones dentro de las universidades. Como ya se mencionó, al no existir estudios previos sobre el tema, existen muchos documentos por revisar y clasificar, en un contexto de pandemia donde los tiempos y el financiamiento de la investigación, son los primeros afectados, se eligió priorizar cierto documentos sobre otros que podrían contener información valiosa sobre la labor de las redes universitarias.

Otra limitación del estudio relacionada con el punto anterior tiene que ver con el tiempo disponible para hacer la investigación. El presente tema de investigación se comenzó a plantear a mediados del año 2020, por el surgimiento de la pandemia del COVID-19, haciendo que muchos procesos de reflexividad se hicieran bajo la presión de avanzar para cumplir con los requisitos exigidos por el programa. Tal vez con más tiempo y formando parte de un equipo de investigación se habría podido ahondar en temáticas tan importantes como: la promoción de la justicia social en la educación superior a través de las actividades promovidas por las redes universitarias o analizar las características del tipo de ciudadanía que promueven estas organizaciones en la educación superior.

A pesar de las limitaciones que hemos señalado, estamos convencidos que los hallazgos de este trabajo, resultado un gran esfuerzo y profundo trabajo, traen a colación preguntas y conocimientos útiles que pueden contribuir a una mejor relación entre la universidad con la sociedad.

4.3. Pistas para investigaciones futuras

Se ha pensado en diferentes líneas de investigaciones futuras. Como se ha dejado ver en los análisis, en el ámbito de la enseñanza se observa que las redes universitarias abogan y promueven procesos de enseñanza- aprendizaje que favorecen la conexión con las realidades y demandas de la sociedad. Además, buscan que los procesos educativos tengan como fin el desarrollo pleno de las personas y el empoderamiento, con la finalidad que los estudiantes desplieguen las aptitudes de ciudadano y vecino comprometido con el mejoramiento de la comunidad dentro del horizonte del bien común y la justicia social. Por consiguiente, en las líneas que siguen a continuación se presentan una serie de preguntas que podrían ser pistas para futuras investigaciones.

1. ¿Qué estrategias alternativas pueden promover las redes universitarias para desarrollar el co-aprendizaje? Este enfoque de aprendizaje también es conocido como aprendizaje cooperativo y busca superar el aprendizaje individualista y competitivo por la socialización de conocimientos y responsabilidades colectivas para responder los problemas de la comunidad y de la sociedad en general (Habiyaemye & Maniragena, 2022).
2. ¿Cómo pueden las redes universitarias contribuir a priorizar el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida? Las redes universitarias podrían ayudar a los sistemas educativos a crear políticas de gestión y políticas públicas de educación superior que dejen de utilizar el rango de edad como criterio inclusión o exclusión a las diferentes actividades universitarias, logrando así el intercambio y diálogo entre las diferentes generaciones para fomentar una mayor empatía y cohesión social en la sociedad.
3. ¿Cómo pueden las redes universitarias ayudar a las instituciones de educación superior a utilizar la tecnología para desarrollar procesos pedagógicos que refuercen los comportamientos éticos y morales de la sociedad? Igualmente, El Consejo de Europa (Frau-Meigs, O'Neill, Soriani & Tomé, 2017) señalan la necesidad de desarrollar la ciudadanía digital en una sociedad digitalizada. ¿Cómo pueden las redes universitarias ayudar a las instituciones de educación superior a desarrollar las competencias de la ciudadanía digital? ¿Qué dimensiones formarían parte de la ciudadanía digital en los diferentes contextos geográficos y culturales?
4. ¿Qué otros esfuerzos pueden realizar las redes universitarias para fomentar un cambio en las estructuras de intercambio de conocimiento entre las universidades como productoras de conocimiento y las comunidades rurales donde los recursos financieros, intelectuales y administrativos son escasos?
5. ¿Qué procesos pueden proponer y desarrollar las redes universitarias en la educación superior para actualizar el currículo con el aporte de todos los sectores de la sociedad?
6. ¿Qué relación existe entre la gestión, la incidencia social de la educación superior y el desarrollo del liderazgo individual y colectivo en los procesos de transformación social que promueven las redes universitarias?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abla., A. H. Bokhari.(2017). Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework. *SSRG International Journal of Economics and Management Studies*. 4 (12), 8-16. <https://cutt.ly/wbMAJge>.
- Ahumada-Tello, E., Ravina-Ripoll, R., & López-Regalado, M. (2018). Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 359-389.
- Alcantar, C. (2017). Cultivating Our Nation's Engaged Citizenry: Institutional Factors That Promote the Civic Engagement of College Students. University of California.
- Alessandrini, G. (2017). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* Editorial Abya-Yala
- Almenara, J. C., & Cejudo, M. D. C. L. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista Eduweb*, 7-2, 11-22.
- Armenteras, D., González, T. M., Vergara, L. K., Luque, F. J., Rodríguez, N., & Bonilla, M. A. (2016). Revisión del concepto de ecosistema como "unidad de la naturaleza" 80 años después de su formulación. *Ecosistemas*, 25(1), 83-89.
- Altabach. P. G. (2004). Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3–25.
- Altbach. P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Brill
- Aponte, M. C., & Ramírez, M. del P. (2017). Gestión de redes y asociaciones de internacionalización de la educación superior en el mundo. *Ciencia y Educación*. 1(1), 47-55. <https://doi.org/10.22206/cyed.2017.v1i1.pp47-55>
- Appel, S., Rubaii, N., López-De Castro, S., & 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), 7-36.
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education. A manifesto*. Bloosbury Academic.
- Álvarez Arregui, E., & Rodríguez Martín, A. (2015). Inspirando el cambio en educación: Ecosistemas de formación para aprender a emprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (especial), 9–29. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300002>

- Bakar, F., Sharif, Z., & Abdullah, Z. (2019). Managing University-Community Engagement (UCE): The Case of UUM. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 8, 199-205.
- Banco Mundial. (2022). *Perspectivas Económicas Mundiales*. <https://www.bancomundial.org/es/publication/global-economic-prospects>
- Bauman, Z. (1998). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Balázs, L., Rajcsányi-Molnár, M., András, I., & Sitku, K. (2021). Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(1), 53-62. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i1.4037>
- Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, A. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 40-45.
- Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo repuestas a la globalización*. Paidós.
- Benneworth, P. (2016). 12 Tensions in university–community engagement. In R. Comunian, R. & Gilmore, R. (Eds.), *Higher education and the creative economy: beyond the campus*. (pp. 223-241). Routledge.
- Benneworth, P., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Scukanec, N. & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Institute for the Development of Education. Zagreb: Institute for the Development of Education TEFCE. <https://www.tefce.eu/publications/mapping>
- Bhagwan, R. (2018). University-community Partnerships: Demystifying the Process of Engagement. *South African Review of Sociology*, 49 (3-4), 32-54. <https://doi.org/10.1080/021528586.2019.1570324>
- Bhagwan, R. (2020). Student volunteer experiences as a way to advance teaching and learning: a call for community service. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 8-23.
- Biesta, G. (2020) What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique, *Educational Philosophy and Theory*, 52 (10)1023-1027.
- Bernal-García, M. I., Jiménez, D. R. S., Gutiérrez, N. P., & Mesa, M. P. Q. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación médica*, 21-6, 349-356.
- Brandenburg, U., De Wit, H., Jones, E., & Leask, B. (Junio 29, 2019). Defining internationalization in HE for society. University World News. Disponible in: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190626135618704>
- Barnett, R. (2011) The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4),439-455.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University: A Feasible Utopia* (1st ed.). Routledge.
- Brint, S. (2020). *Two cheers for higher education*. Princeton University Press.

- Brito-Gaona, L., & Iglesias, E. (2017). Inversión privada, gasto público y presión tributaria en América Latina. *Estudios de economía*, 44(2), 131-156,
- Brunner. J. J. (2001). *Peligro y promesa: educación superior en América Latina*.
- Bolívar. A. (2000). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. *Construyendo el Cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. (pp. 17-36).Universidad de Sevilla.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la Universidad*. Siglo XXI.
- Bowers, A. M. (2017). University-community partnership models: Employing organizational management theories of paradox and strategic contradiction. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 37-64.
- Carl, J., & Menter, M. (2021). The social impact of universities: assessing the effects of the three university missions on social engagement, *Studies in Higher Education*, 46 (5), 965-976. DOI: 10.1080/03075079.2021.1896803
- Carnegie Foundation (2013). Carnegie Classification on Community Engagement. En: <https://cutt.ly/9bQ48b4>
- Castells, M. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Cabero, J. & Hernández, M.J. (1995). *Utilizando el VÍDEO para aprender*. Kronos.
- Clancy. S. (2015). The politics of public engagement – Reclaiming community? *International Journal of Community Research and Engagement*, 8, 160–161. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v8i1.4475>
- Callan, M. (2020). An Examination of Benefit and Equity in Community-University Service- Learning Partnerships. Virginia: The College of Saint Mary.
- Cejudo Córdoba, R. (2007). Capabilities and Freedom. An approximation to Amartya Sen's theory. *Revista Internacional de Sociología*, LXV(47). <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i47.50>
- Coelho, M., & Menezes, I. (2020). University social responsibility as a driving force of change: students' perceptions beyond the ivory tower. *On the Horizon*, 28(2), 93-100.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y valores*, 65(160),121-149.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 1-30. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc

- Corretgé, R., & Miret, J. (2018). Adaptación de los estándares GRI y creación de indicadores de RSU: Un trabajo conjunto de la Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 137-155.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- CRES (Conferencia Regional de Educación Superior). (2008). *Declaración y Plan de Acción* de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO
- Cox, J. (2018). Beyond Objectivity: Examining the Effects of Incorporating Civic Engagement into Higher Education Journalism Courses. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 10(2), 22-29.
- Ćulum, B. (2018). Literature review: Current dimensions and practices of Bojana Ćulum community engagement. In P. S. Benneworth et al. (Eds.), *Mapping and critical synthesis of the current state of the art on community engagement in higher education*. Institute for the Development of Education. Zagreb: Institute for the Development of Education TEFCE .publications.
- Davis, M. (2020). Civic Engagement of Campus-Based and Online Undergraduate Students: A Quantitative Causal-Comparative Study [Tesis doctoral, Grand Canyon University]. Repositorio Proquest. <https://cutt.ly/2T8SZ4C>
- DeCesare, T. (2013). Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 33(2), 149–170. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9381-4>
- De Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II* (Vol. 22). Editorial Gedisa.
- De Ketele, J. M. (2008). La pertinencia social de la educación: Colaboración especial I. 6. En GUNI (ed). *La educación superior en el mundo: Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 55-61). GUNI. Ediciones Mundi- Prensa.
- De Sousa Santos, B. (2008). El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa. Colaboración especial 17. En *La educación superior en el mundo: Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 169-171). Universidad Politécnica de Catalunya.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (1.a ed.). Morata.
- De Wit, H., Hunter, F., Rumbley, L., Howard, L., & Egron-Pollak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Estudio solicitado por el Parlamento Europeo. Bruselas: Comisión Europea.

- De Wit, H, & Altbach, P. (Enero 11, 2020a). "Time to Cut International Education's Carbon Footprint". University World News. Disponible en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200108084344396>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020b). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Del Valle, D., & Perotta, D.(2018). Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. In: Korsunsky, L., et al. *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas*. (pp. 35-60). CLACSO.
- Delors, J., Al Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Fundación El Comercio.
- Deneulin, S., & Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common good. *International Journal of Social Economics*. 34 (1/2), 19-36.
- Dirksen, C. (2020). Community engagement for student faith development: Service-learning in the Pentecostal tradition. *Christian Higher Education*, 19(1-2), 78-90. <https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1689198>
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). IESALC-UNESCO.
- Douglas, J., Kilpatrick, S., Katersky-Barnes, R., Alderson, R., & Flittner, N. (2020). Embedding tertiary education in rural communities: building 'warm connections'. *Studies in Continuing Education*, 42(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1548435>
- Dulaney, T. (2018). How Can Clarion University of Pennsylvania Support the Region, Employers, and Students in Order to Meet Emerging and Changing Workforce Needs in the Petrochemical and Plastics Industries [Tesis doctoral, Universidad de Pittsburgh]. Repositorio Proquest <https://cutt.ly/AT8S2KS>
- Engeström, R., & Käyhkö, L. (2021). A critical search for the learning object across school and out-of-school contexts: A case of entrepreneurship education. *Journal of the Learning Sciences*, 30 (3), <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1908296>
- Erasmus+. (2021). Home. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- Esteruelas, N. (2018). Responsabilidad social universitaria: el papel de los medios de comunicación y sus stakeholders. *Retos: Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 8 (16), 95-105. <https://doi.org/10.17163/ret.n16.2018.07>

- Exner, R., Jansen, J., Stroud, L., & du Preez, M. (2017). A multidisciplinary approach to university engagement: key considerations for dynamic mental health teaching and service provision to a disadvantaged community. *Educational Research for Social Change*, 6(2). 60-75. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i2a5>
- Farnell, T., Culum, B., Dusi, D., O'Brien, E., Šćukanec, N., Veidemane, A., & Westerheijden, D. (2020a). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies*. NESET report. Publications Office of the European Union. <https://cutt.ly/KT8DefG>
- Farnell, T. (2020b). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies*. NESET report. Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2016). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education outreach and Engagement*, 20, Pp. 223-244.
- Flores, N., Ordaz Hernández, M., & Lezcano Gil, A. (2020). Relación Universidad - Comunidad: expresión de responsabilidad social de sus protagonistas. *Propósitos y Representaciones*. 8-2. e412. <https://cutt.ly/4bMAjTH>
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). *The University and the global knowledge society*. Princeton University Press.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Brussels: Council of Europe.
- Galeano, E. (2011). El derecho al delirio/Entrevistado por Jaume Barbera. Canal 3 televisión de Cataluña.
- Gaete, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Actualidades Investigativas en educación*, 15 (1),1-29. <https://cutt.ly/rb2qfo4>
- Gaete, R. (2016). Iniciativas internacionales y redes interuniversitarias de responsabilidad social universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 75–102. <https://www.redalyc.org/journal/145/14548520004/html/>
- Gaete, R. (2018). Conciliación trabajo-familia y responsabilidad Social Universitaria: Experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 81-100.
- Gaete, R. (2020). Dirección por valores y responsabilidad social en universidades estatales chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). e1073. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1073>

- Gaete, R., & Álvarez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>
- García, M. J. (2008). *El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI. Tendencias Pedagógicas*, 13,59–78.
- Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 18, 124-139.
- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. <https://cutt.ly/pbM5ZBL>
- Gasper, D. (2007). Human Well-being: Concepts and Conceptualizations. In: McGillivray, M. (eds) *Human Well-Being. Studies in Development Economics and Policy*. (pp. 23-64). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230625600_2
- Goldner, L., & Golan, D. (2019). What is meaningful civic engagement for students? Recollections of Jewish and Palestinian graduates in Israel. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1945-1959. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1471673>
- Gómez, L., Alvarado, Y., & Pujols, A. (2018). Practicando la Responsabilidad Social Universitaria en el Caribe: Perspectivas de los públicos internos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 101-120. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.714>
- González-Díaz, R. (2014). Martha Nussbaum: Humanidades y Universidad en el siglo XXI. *Estudios-Instituto Tecnológico Autónomo de México*, 12(110),69-104.
- González-Pérez, M., Cordova, M., Hermans, M., Nava-Aguirre, K., Monje-Cueto, F., Mingo, S., & Floriani, D. (2021). Crises conducting stakeholder salience shifts in the evolution of private universities' governance in Latin America. *Corporate Governance*, 21(6), 1194- 1214. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2020-0397>
- Gregorova, B., & Heinzova, Z. (2019). Specifics of Measuring Social and Personal Responsibility of University Students After Completion of a Service-Learning Course in Slovak Conditions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 104- 111.
- Grau, F. X. (2018, 30 mayo). The “Glocal” University. Guni Network. Recuperado 20 de abril de 2022, de <https://www.guninetwork.org/articles/glocal-university>
- Greenwood, D. (2007). Who are the real ‘problem owners’? On the social embeddedness of universities. In: Harding, A. (Eds.). *Bright satanic mills: Universities, regional development and the knowledge economy*. (pp. 95-117). Ashgate Publishing. Ltd.

- Grobbelaar, H., Napier, C., & Maistry, S. (2017). Reinforcing paternalism? The need for a social justice approach to prepare students for community engagement at universities of technology. *Journal for New Generation Sciences*, 15(1), 74-93.
- Gornitzka, Å., Maassen, P., Olsen, J. P., & Stensaker, B. (2007). "Europe of knowledge:" Search for a new pact. In *University dynamics and European integration* (pp.181-214). Springer
- Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista, *Teoría educativa*, 27 (2),45-70.
- Guignona, M., Halili, S., Cristobal, F., Woolley, T., Reeve, C., Ross, S., & Neusy, A. (2021). A Curriculum for Achieving Universal Health Care: A Case Study of Ateneo de Zamboanga University School of Medicine. *Frontiers in Public Health*, 9, 612035.
- Hall, P. V., Smith, J., Kay, A., Downing, R., MacPherson, I., & McKittrick, A. (2011). Introduction: Learning from community-university social economy research partnerships. In P. V. Hall & I. MacPherson (Eds.), *Community-university research partnerships: Reflections on the Canadian social economy experience* (pp. 1-26). The University of Victoria.
- Hazelkorn, E. (2016). Contemporary debates part 1: theorising civic engagement. In J. Goddard, E. Hazelkorn, L. Kempton y P. Vallance (Eds.), *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges* (pp. 34-64). Edward Elgar Publishing.
- Hazelkorn, E., & Gibson, A. (2017). Global science, national research, and the question of university rankings. *Palgrave Communications*, 3(1), 1-11.
- Hazelkorn, E. (27 Abril, 2020). Time to strengthen multilateralism in higher education. *University World News*. Disponible en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200427100841585>
- Hart, C. S. (2009). Quo Vadis? The Capability Space and New Directions for the Philosophy of Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 391-402. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9128-4>
- Hollister, R. (2017). Theoretical framework and global institutional experience En D. Shek, & R. Hollister (Eds),- *University Social Responsibility and Quality of Life. A Global Survey of Concepts and Experiences* (pp. 10-15). Springer.
- Hoyt, L., & Hollister, R. (2014). Strategies for Advancing Global Trends in University Civic Engagement Universities. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AL-SHE-J)*, 1691-1710
- Hoyt, L. (2014). University Civic Engagement: A Global Perspective. Kettering Fundación. En D. Brown, D. Witte, & J. Easton (Eds), *Higher Education Exchange* (pp. 42-52). Kettering Foundation.

- Huerta-Riveros, P., & Gaete-Feres, H. (2017). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 120-137
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- Jie, C., & Huam, H. (2019). Predictors of reputation through university social responsibility practices in a Malaysian private university: The customer's perspective. *Journal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 35(3), 316-333.
- Jiménez, Á., & Aldana, E. (2020). Revisión sistemática exploratoria: una perspectiva de la Educación Superior a distancia desde la investigación histórica. *Revista Espacios*, 41(4), 1-8.
- Jiménez, J., Maiztegui-Oñate, C. & Da Silva Pinto, J. L (2021). La investigación en las redes universitarias internacionales: una mirada desde el compromiso universidad-comunidad. En Márquez, C. (dir.) (2021). *Transformación universitaria. Retos y oportunidades*. (pp. 465-476). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jiménez, J., Maiztegui-Oñate, C., & Da Silva Pinto, J. L. (2022). Interacción de las Instituciones de Educación Superior con el entorno: orientaciones, finalidades y estrategias. Una revisión sistemática de la literatura 2017-2021. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 93-120. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4781>
- Joseph, B., & Carolissen, R. (2019). Citizenship: A core motive for South African university student volunteers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 225-240.
- Karasik, R. (2020). Community Partners' Perspectives and the Faculty Role in Community- Based Learning. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 113–135.
- Karlani, E., Kartadinata, S., Winataputra, U., & Komalasari, K. (2019). Indonesian civic engagement among college students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(5), 582-592. <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1571980>
- Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Institutions (1999). Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2021). *Using MAXQDA for Mixed Methods Research*. In Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A.J. (Eds), *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis*, (pp. 305-3018). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203729434-26>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (15) ,91-107

- Latif, K. (2018). The development and validation of stakeholder-based scale for measuring university social responsibility (USR). *Social indicators research*, 140, 511-547.
- Lawton, P. (2019). At the crossroads of intersecting ideologies: Community-based art education, community engagement, and social practice art. *Studies in Art Education*, 60, 203-218. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1639486>
- Lima-Ravelo, W., Cabra-Copete, M., & Tascón-Hoyos, D. (2018). Medición del impacto de Responsabilidad Social Universitaria. Caso Universidad Santo Tomás, Colombia. *Opción*, 34, 935-963.
- Lynch, K. (2006). Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education. *European Educational Research Journal*, 5(1),1-17
- Lo, C., Xue Pang, R., & Hon-Ying Li, P. (2017). University social responsibility: conceptualization and an assessment framework . En D. Shek, & R. Hollister, *University Social Responsibility and Quality of Life, Quality of Life*. (pp.37-59), Springer.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común: reformulación de la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Documentos de trabajo de investigación y prospectiva en educación de la UNESCO*.
- Maistry, S., & Lortan, D. (2017). Lessons from the global South: Knowledge democracy and epistemic justice in higher education institutions in South Africa. *Journal for New Generation Sciences*, 15(1), 123-139. <https://doi.org/10.10520/EJC-c858e106a>
- Manguán, I. V., & Estrada, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*, 242, 115-130.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>
- Marginson, S. (2018). World higher education under conditions of national/global disequilibria. (CGHE working paper 42, Octubre). Disponible en: <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/wp422.pdf>
- Marginson, S. (2021). Globalization: The good, the bad and the ugly. (CGHE working paper 66, Mayo).
- Marginson, S., & Xin Xun. (2021). Moving beyond centre-periphery science: Towards an ecology of knowledge (CGHE working paper 63, Abril).
- Martí-Noguera, J-J., Calderón, A-I., & Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 107-124. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2018.24.264>

- Marhl, M., & Pausits, A. (2011). Third mission indicators for new ranking methodologies. *Evaluation in Higher Education*, 5(1),43-64.
- Martínez-Buján, R., Santiago-Gómez, E., Diz, C., Cortes-Vázquez, J., & Golías, M. (2020). Campus greening from social sciences: emerging formulas on social responsibility and teaching innovation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1545-1561. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2020-0134/full/htm>
- Martínez-Usarralde, M., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Macpherson, C. B. (1977). *The life and times of liberal democracy*. Oxford University Press.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Mayor Zaragoza, F. (2017). World Context and Implications for Higher Education Systems and Institutions (F. X. Grau, J. Goddard, B. L. Hall, E. Hazelkorn, & R. Tandon, Eds.; *Higher education in the world 6Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*). (pp. 53-679). Global University Network for Innovation.
- Mbah, M. (2019). Can local knowledge make the difference? Rethinking universities' community engagement and prospect for sustainable community development. *The Journal of Environmental Education*, 50, 11-22. <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.146213>
- Mbah, M., Johnson, A., & Chipindi, F. (2021). Institutionalizing the intangible through research and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 82, 102371. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102355>
- Medina, R., Franco, M., Torres, L., Velázquez, K., Valencia, M., & Valencia, A. (2017). La responsabilidad social universitaria en la actual sociedad del conocimiento. Un acercamiento necesario. *MediSur*, 15(6), 786-791.
- Mbembe, J. A. (2016). Decolonizing the university: new directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15 (1),29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.
- Menegat, J., Sarmiento, D., & Calderón, A. (2018). Princípios de responsabilidade social na Educação Superior: tendências na gestão de instituições confessionais. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 59-80.
- Mercer-Mapstone, L., & Bovill, C. (2020). Equity and diversity in institutional approaches to student-staff partnership schemes in higher education. *Studies in Higher Education*, 45, 2541-2557. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1620721>

- Mitchell, T., Rost-Banik, C., & Battistoni, R. (2019). Civic agency and political engagement: Community engagement's enduring influence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(5), 582-594. <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1675678>
- Munck, R; McIlrath, L; Hall, B; & Tandon, R (eds). (2014). *Higher education and community-based research: Creating a global vision*. Palgrave Macmillan.
- Murga-Menoyo, M. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*. 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: methodology, perspectives and application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, y K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp.3-22). Springer.
- New England Resource Center for Higher Education. [NERCHE]. (2018). Understanding Carnegie Community Engagement Classification. <https://acortar.link/DFzVTT>
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (The Seeley Lectures). Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Trad. Roberto Bernet. Barcelona. Herder.
- Nussbaum, M.C. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado Libros
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olarte-Mejía, D., Ríos-Osorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de Educación Superior*, 3(175), 19-40. <https://cutt.ly/3b1irbe>.
- Oliver, J. G. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23-1, 26-30.
- Olson, B. (2019). Higher Education and Community Development: A Multi-Stakeholder View on the Correlates of Project Participation and Design Preferences [Tesis doctoral, Pennsylvania State University]. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/16413blo5014>

- Ortiz-Reyes, M., Williams-Tejeda, D., Delgado, M., López, J., & Négron, N. (2017). La tercera misión de las universidades. Enfoques, indicadores principales descriptores de un grupo selecto de un grupo de Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico, *Cuaderno de Investigación en Educación*, 32, 30-50. <https://cutt.ly/Wb1y3A0>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://cutt.ly/xbM633X>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la *Educación Superior. Educación superior y sociedad*, 9(2), 97-113.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Ediciones UNESCO. <https://acortar.link/X6njNi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://cutt.ly/8T8DdqD>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC]. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina*. Consultada el 12/03/2020. Disponible en: <https://es.unesco.org/events/iiia-conferencia-regional-educacion-superior-america-latina-y-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Febrero, 2020). *Los futuros de la educación. Aprender a convertirse*. <https://es.unesco.org/futureso-education/reuniones-y-documentos>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050*. Ediciones UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (11 de noviembre de 2021). *Lo que necesita saber acerca del informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación*. <https://acortar.link/pte87a>
- Ossola, M. (2018). Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>

- Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2019). Students as partners in the promotion of civic engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 46 (6), 1241-1255. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666263>
- Pacto Educativo Global. (2020). *Instrumentum Laboris*.
- Palombaro, K., Black, J., Dole, R., Pierce, J., Santiago, M., & Sabara, E. (2017). Assessing the Development of Civic Mindedness in a Cohort of Physical Therapy Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(4), 31-43. <https://doi.org/10.14434/josotl.v17i4.21763>
- Pallan, F. C. (1997). Las posibilidades de la educación superior desde la perspectiva de las redes universitarias. *Colección Pedagógica Universitaria*, 27(28), 119–133. https://www.uv.mx/cpue/colped/N_2728/pagina_n.htm
- Plastrik, P., Taylor, M., & Cleveland, J. (2014). *Connecting to change the world*. Island Press
- Pérez, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla.
- Preece, J. (2016). The Porous University: re-thinking community engagement. *Alternation*, 23(1), 208-232.
- Prisma Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. The Prisma Statement.
- Polaino, C., & Romillo, A. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador, *Formación universitaria*, 10-3, 21-30, DOI: 10.4067/S0718-50062017000300004
- Popp, J., MacKean, G., Casebeer, A., Milward, H. B., & Lindstrom, R. (2013). Inter-organizational networks. A critical review of the literature to inform practice. *IBM Center for The Business Development*.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, 18(2), 229-252.
- E3M (2012). Proyect. Needs and Constraints Analysis of the Three Dimensions of Third Mission Activities; *European Commission: Brussels*.
- Quillinan, B., McEvoy, E., MacPhail, A., & Dempsey, C. (2018). Lessons learned from a community engagement initiative within *Irish higher education*, 37(1), 113-126. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1438913>
- Ramírez, C., Cáceres, C., & Pinto, C. (2017). Internationalization strategies and social inclusion: The experience of women entrepreneurs in rural areas of the Region of Valparaiso, Chile. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones, y N. Jooste,(eds) *The Globalization of internationalization: Emerging voices and perspectives*. (74-82). Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford

- Reilly, J. (2018). A Qualitative Case Study of Engagement in Higher Education: The Influence of Teachers' Experiences on Classroom Engagement at a Southern State University (Tesis doctoral, Northcentral University). <https://cutt.ly/5T8Dh9V>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe
- Robeyns, I. (2005). Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement. *Social Indicators Research*, 74(1), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1>
- Roy, R., & El Marsafawy, H. (2021). Bridging Recognition of Prior Learning (RPL) and Corporate Social Responsibility (CSR): Circular Flow of Interaction among the University, Industry, and People. *Sustainability*, 13(8), 2-25. <https://doi.org/10.3390/su13084532>
- Ruiz-Bejarano, A., & Alastor, E. (2018). La organización de jornadas en el aula académica: Innovación docente y Compromiso Social Universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 176-188. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.675>
- Runciman, D. (2018). *How Democracy Ends*. Basic Books.
- Salcedo-Muñoz, V., Nuñez, L., Campuzano, J., Lucas, J., & Nuñez, W. (2017). Enfoque exploratorio sobre acciones de Responsabilidad Social en universidades del Ecuador: Caso UPSE y UTMACH. *Espacios*, 38(35), 38-35.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Szadkowski, K. (2021). The public good and higher education in Poland, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.
- Schnurbus, V., & Edvardsson, R. (2020). The Third Mission Among Nordic Universities: A Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1-23.
- Segrera, F. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. CLACSO.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1),1-39.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26), .[fecha de Consulta 9 de Febrero de 2022], Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>
- Sen, A. (2003). El enfoque de las capacidades y las realizaciones. *Comercio Exterior*, 53, 413–416. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/20/3/RCE3.pdf>

- Shek, D., Ma, C., & Yang, Z. (2020). Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*, 15, 1375-1393. <https://doi.org/10.1007%2Fs11482-019-09738-9>
- Shek, D., Yuen-Tsang, A., & Eddie, C. (2017). USR network: a platform to promote university social responsibility. En D. Shek, & R. Hollister, *University Social Responsibility and Quality of Life. A Global Survey of Concepts and Experiences* (pp.11-24). Springer
- Somers, M. R. (1999). La ciudadanía y el lugar de la esfera pública: un enfoque histórico. En García, S. & Lukes, S. (Comps). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI, 217-234.
- Spilker, R., Nagel, R., Robinson, J., Brown, L., & Tremblay, C. (2016). Creating citizen communities? Innovation and impacts in community university engagement networks. *Institute for Studies and Innovation on Community-University Engagement*, University of Victoria.
- Terán, F. E. (2018). Sociedad del conocimiento y la economía. *Revista San Gregorio*, (21), 46-55.
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. Schettini, & Cortazzo, (Cord.) *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, Libros de Cátedra. (18-34).
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2001). *Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Torres. C. (2007). Globalización y educación superior en las Américas. *Theomai. Estudios Sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, 58-72.
- Torres. C. (2010). La educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. En Teodoro. A. (comp.). *Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Edições Universitárias Universidad de Lisboa. (11-34)
- Torres, R. D. (2007). Integración de las redes universitarias: visión y vías de acción desde el IESALC. GUAL, *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 1(1), 01-11. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/24992>
- Vallaey, F. (2021). Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores. Ed. URSULA.
- Vallaey, F., & Álvarez, J. (2019). Hacia una definición Latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>
- Vásquez, V. (2019). La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Revista de la educación superior*, 48(191), 115-139.

- Vélez-Cardona, W. (2002). Globalización y educación superior: Del mito “necesario” a un nuevo paradigma. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (18),98-114.
- Villa, A. (Coord.) (2013). *Un Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Proyecto Tuning – América Latina, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- European University Association (EUA). (2003). Declaración de Graz. Después de Berlín: El papel de las Universidades.
- Unión Europea [UE]. COM/2001/678 final. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*.
- Unión Europea [UE]. COM/2017/164 final. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. <https://cutt.ly/DT8DxRk>
- Urquijo Angarita, M. J. (2007). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites*. (Tesis Doctoral). Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15468>
- Yampufé, J., Antezana, S., Najarro, J., & Oriondo, R. (2021). Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: eje de participación social. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE2)). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2594>
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*4. SAGE Publications

DOCUMENTACIÓN DE LAS REDES ANALIZADA Y MENCIONADA EN LA TESIS

- Global University Network for innovation.* (2021). GUNi. <https://www.guninetwork.org/about-guni-0>
- Sustainable Development Goals: from science to action.* (2017, 30 mayo). GUNi Network. Recuperado 2 de febrero de 2020, de: <https://www.guninetwork.org/articles/sustainable-development-goals-science-action>
- Conectar la educación superior, lo social Impacto e innovación.* (2018). GUNi. <https://www.guninetwork.org/about-guni-0>
- International Conference on Humanities and Higher Education:* (2019, 2 abril). GUNi Network. <https://www.guninetwork.org/activity/international-conference-humanities-and-higher-education>
- International Conference on Sustainable Development Goals: Higher.* (2020, 5 marzo). GUNi Network. <https://www.guninetwork.org/activity/international-conference-sustainable-development-goals-higher-education-science-take-action>
- The Global University Network for innovation.* (2022). GUNi Network. Recuperado 25 de marzo de 2022, de <https://www.guninetwork.org/about-guni-0>
- Habiyaremye, A., & Maniragena, J. E. (2022). The contribution of South African higher education institutions to tackling exclusion and sustainability challenges. The Case of University of Johannesburg's Izindaba Zokudla project in Soweto | GUNi International Call for Action. The "GUNi International Call for Action (2022–2025): Rethinking HEIs for Sustainable and Inclusive Societies". Recuperado 20 de mayo de 2022, de <https://www.guni-call4action.org/article/contribution-south-african-higher-education-institutions-tackling-exclusion-and>
- Red Talloires de Universidades Comprometidas.* Talloires Network of Engaged Universities. Recuperado 3 de mayo de 2020, de <https://talloiresnetwork.tufts.edu/>
- Talloires Network Declaration Conference 2005: Strengthening the Civic Roles and social Responsibilities of Higher Education.* (2018, 16 enero). Talloires Network of Engaged Universities. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/what-we-do/global-conferences/talloires-conference-2005-strengthening-the-civic-roles-and-social-responsibilities-of-higher-education/>
- Talloires Network Declaration Conference Madrid 2011.* (2016, 8 agosto). Talloires Network of Engaged Universities. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/madrid-2011/>
- Talloires Network Declaration on Higher Education: A Moment of Challenge and Opportunity.* (2021, 4 noviembre). Talloires Network of Engaged Universities. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/tnlc2021-boston-2/talloires-declaration-2021/>
- Newcastle University's Response to COVID-19.* Talloires Network of Engaged Universities. Recuperado 6 de julio de 2021, de <https://talloiresnetwork.tufts.edu/blog/news/2020/04/14/newcastle-universitys-response-to-covid-19/>

- The Veracruz Declaration. (2017, junio). Fostering Education, Leadership, and Livelihoods, Veracruz, México. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/blog/news/2017/06/15/the-veracruz-declaration/>
- USR Network (2021a). *University Social Responsibility Network*. University Social Responsibility Network -. Recuperado 21 de octubre de 2021, de <https://www.usrnetwork.org/about-us-rn/background-introduction/>
- USR Network. (2021b). *International USR Summit - University Social Responsibility Network*. University Social Responsibility Network -. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://www.usrnetwork.org/what-we-do/promote-global-usr-awareness/international-usr-summit/>
- Campus Compact. (2021, 2 septiembre). Campus Compact. Recuperado 10 de marzo de 2022, de <https://compact.org/>
- Campus Compact Thirtieth Anniversary Action Statement of Presidents & Chancellors. (2016, marzo). Campus Compact. <https://compact.org/cap/actionstatement/>
- The University of Mary Washington's (UMW) Civic Action Plan*. (2019, julio). Center for Community Engagement the University of Mary Washington's (UMW). <https://compact.org/resource-posts/university-of-mary-washington-civic-action-plan/>
- Dominican University Civic Action Plan*. (2020, enero). Center for Community Engagement the Dominican University. <https://compact.org/resource-posts/dominican-university-of-california-civic-action-plan/>
- University of Connecticut Civic Action Plan*. (2019, julio). Center for Community Engagement the University of Connecticut. <https://compact.org/resource-posts/university-of-connecticut-civic-action-plan/>
- Campus Compact. (s. f.-a). Affinity Networks. Recuperado 2 de febrero de 2022, de <https://compact.org/affinity-networks/>
- Campus Compact. (s. f.-b). *AmeriCorps VISTA*. Recuperado 4 de febrero de 2022, de <https://compact.org/national-service/vista/#1522248789791-bc1c830e-f6f2>
- Campus Compact. (2022, 4 marzo). *Higher Education Community Statement on Free and Open Academic Inquiry* [Comunicado de prensa]. <https://compact.org/higher-education-community-statement-on-free-and-open-academic-inquiry/>
- Propósito público: Campus Compact blog del presidente*. (2022, 15 febrero). Campus Compact. Recuperado 15 de febrero de 2022, de <https://compact.org/getting-to-work/>
- Campus Engage*. (2019, 15 marzo). Campus Engage Ireland. Recuperado 5 de marzo de 2020, de <https://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/>
- Campus Engage Civic and Community Engagement Charter*. (s. f.). Campus Engage Ireland. Recuperado 20 de mayo de 2020, de <https://www.campusengage.ie/what-we-do/publications/page/2/>

- Campus Engage. (2020, enero). *Policy Drivers for Community Higher Education Engagement – An Introductory Guide for Higher Education Staff*. <https://www.campusengage.ie/what-we-do/publications/page/2/>
- Cases Studies UL Practicum in Politics: Limerick Be Heard. (2020, febrero). University of Limerick. <https://www.campusengage.ie/case-studies/limerick-be-heard/>
- Civic and Community Engagement – An Introductory Guide for Higher Education Staff*. (2018, marzo). Campus Engage. <https://www.campusengage.ie/what-we-do/publications/page/3/>
- Campus Engage. (2014). *Informe campus engage world café*. <https://www.campusengage.ie/what-we-do/publications/?cat-type=research-report>
- AUSJAL | Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. (s. f.). AUSJAL. Recuperado 2 de febrero de 2022, de <https://www.ausjal.org/>
- Plan Estratégico AUSJAL 2019–2025*. (2019, mayo). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/plan-estrategico-ausjal-2019-2025/>
- Carta de AUSJAL “La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL”. (No34. Vol.1). (2011). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/?s=CARTA+AUSJAL+34>
- Carta de AUSJAL “La universidad jesuita y la promoción y defensa de los Derechos Humanos”. (N.o 39). (2013). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/?s=CARTA+AUSJAL+39>
- Carta de AUSJAL “Conectando universidades y enseñando para servir”. (N.o 42). (2015). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/?s=carta+ausjal+42>
- Carta de AUSJAL La Pastoral en las Universidades de AUSJAL. (N.o 47). (2017). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/?s=carta+ausjal+47>
- Carta de AUSJAL El Futuro después del 2020 ¿hemos cambiado lo suficiente? (N.o 51). (2020). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/carta-ausjal-51/>
- Carta de AUSJAL Pacto Educativo Global y Vocación Universitaria. (N.o 50). (2021). AUSJAL. <https://www.ausjal.org/?s=CARTA+AUSJAL+2021>
- URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. (s. f.). URSULA. Recuperado 1 de marzo de 2020, de <https://unionursula.org/>
- URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. (2018). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina – 2018*. Recuperado de: <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu2018/>
- URSULA – Unión de Responsabilidad Social Universitaria latinoamericana. (2019). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina – 2019*. Recuperado de: <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu2019/resultados/>

ANEXOS

Anexo A. Libro de categorías para el análisis

Categoría central	Códigos	Definiciones	Ejemplos prácticos
Dimensión Ético-Política			
<p>Propósitos de la educación superior</p> <p>Se relaciona con la misión de la educación superior y los actuales procesos de regeneración educativa que buscan replantear e imaginar el valor de las dimensiones públicas y comunes de la acción educativa en el mundo robusteciendo las formas de aprender juntos, para relacionarnos de manera más equitativa, solidaria y saludable a nivel personal, colectivo y con el planeta.</p>	Cohesión y empatía social	Se relaciona con las motivaciones que posibilitan la convivencia social y que pasa por entender cómo se sienten los demás para poder responder de manera apropiada a la situación, a través del diálogo entre todos los integrantes de la sociedad.	La red Tailloires lleva promoviendo el compromiso cívico desde su creación. El Foro de Participación Comunitaria en la Educación Superior de Sudáfrica (SAHECEF)
	Corresponsabilidad social para una ciudadanía activa	La educación superior es una actividad individual y un esfuerzo colectivo que puede apoyar un cambio en los paradigmas de la sociedad actual para crear un futuro más sostenible promoviendo relaciones mutuamente beneficiosas entre todos los actores de la sociedad	Promover el bien común, la ética; los valores cívicos y la democracia, los derechos humanos, la justicia social; Promover los ODS y la Agenda 2030,
	Contribuir al desarrollo económico y social	Desarrollar Iniciativas que superen la desconexión entre el crecimiento económico y el bienestar, es decir, entre el conocimiento y los problemas que tenemos.	Participar en la agenda de desarrollo económico local, nacional y regional; Brindar respuestas a las necesidades sociales y ambientales para mejorar la calidad de vida.
	Promover e institucionalizar los comportamientos socialmente responsables	Las IES dialogan entre sí y con el entorno para repensar la contribución a la sociedad. Pasar de las clasificaciones mundiales a las responsabilidades mundiales.	Los enfoques de Responsabilidad social universitaria, compromiso universidad-comunidad, compromiso cívico.

Categoría central	Códigos	Definiciones	Ejemplos prácticos
Dimensión Infraestructura del liderazgo institucional			
Infraestructura del liderazgo institucional Se relaciona con las estrategias, las políticas, las prácticas y los recursos puestos en marcha para aplicar, sostener e integrar el compromiso social y la participación de la comunidad entendida de manera amplia (sociedad) como una actividad institucional básica.	Gestión institucional	Está relacionada con los comportamientos institucionales a nivel externo e interno por las IES para aplicar, sostener e integrar comportamientos éticos y socialmente responsables, a través del el autodiagnóstico y reflexión crítica, tomando como referencia la contribución a su entorno más inmediato a través del compromiso y la responsabilidad social	El Foro de Participación Comunitaria en la Educación Superior de Sudáfrica (SAHECEF), cuyo mandato es defender, promover y reforzar el compromiso de la comunidad en las universidades sudafricanas. Herramientas de evaluación como las propuestas por el proyecto europeo TEFCE o el manual de RSU de URSULA.
	Formación e incentivos para el compromiso del personal docente	Refiere a las iniciativas o proyectos desarrollados por las IES para profundizar el compromiso, las responsabilidades y comportamientos éticos en los docentes para que sean ejemplos que seguir por los estudiantes	Talleres de desarrollo de profesores y personal, premios para reconocer públicamente la práctica innovadora, promovidos por la red Talloires.
	Solidaridad en la diversidad de la educación superior	Refiere a una educación superior que reúne contextos geográficos-culturales y paradigmas diversos pero coordinados con el fin de conectar de manera más solidaria al mundo en su conjunto. Conectar a las IES entre ellas y con la sociedad.	Fomentar y apoyar la investigación, erudición e innovación útil a la sociedad a través de la participación en asociaciones mutuamente beneficiosas para hacer realidad la sostenibilidad económica, se orientan hacia este objetivo: Red Campus Compact, Campus Engage, AUSJAL, USRN
	Demandas sociales, formación e investigación	Refiere a una nueva forma de responder a las demandas de las sociedades a partir de la colaboración entre el personal de investigación, estudiantes y los ciudadanos, y las comunidades.	Los estudiantes de la universidad Maynooth y la comunidad trabajan juntos para fomentar la alfabetización ecológica, proteger y mantener los bosques locales y detener la pérdida de biodiversidad. Miembro de la red campus engage
	Proyectos a largo construidos con la comunidad	Tienen que ver con las iniciativas para mejorar la vida cotidiana de sus actores y/o desarrollar sus capacidades como agentes activos para el cambio y la transformación social.	La red campus engage Irlanda muestra el caso de la colaboración entre las mujeres migrantes Cork y los estudiantes de la Maestría en Psicología Aplicada de la University College Cork para crear caminos para la integración, ayudando a las mujeres a reflexionar sobre sus identidades y a imaginar nuevas posibilidades para ellas mismas
	Internacionalización para el bienestar	Refiere a la nueva interpretación de la internacionalización que surge por el trabajo en red de las universidades que la conectan de manera local, nacional, regional y global	Socializar modelos e indicadores relacionados con las potencialidades de las instituciones para solucionar los problemas internos, responder a las expectativas externas a través de la mejora continua, Modelo RED URSULA
	Impactos de las IES	Refiere a la base institucional y a los enfoques de compromiso y responsabilidad desarrollados en la educación superior, promovidos con el apoyo de las redes universitarias	Responsabilidad social universitaria URSULA, USRN; Compromiso cívico comunitario Campus Compact;

Categoría central	Códigos	Definiciones	Ejemplos prácticos
Dimensión Educativa y Pedagógica			
<p>Esta dimensión está conformada por dos categorías centrales</p> <p>La primera son los itinerarios de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Entendido como ese proceso de aprendizaje que supera los silos disciplinarios actuales y desde la transdisciplinariedad motiva el desarrollo de la multidisciplinariedad entre las voces de la universidad, junto a las voces de la comunidad comprometidos en la promoción del crecimiento humano como ser social e individual, atendiendo las dimensiones físicas, psicológicas, éticas, sociales, espirituales, culturales.</p> <p>La segunda son: las pedagogías para fomentar un mayor compromiso social de las IES con la sociedad.</p> <p>La segunda son: las pedagogías para fomentar un mayor compromiso social de las IES con la sociedad.</p> <p>Refieren a metodologías que impulsan la construcción de lo común para motivar diferentes formas de ser y estar en el mundo, a través de la resolución de problemas en estrecha relación con el diálogo entre saberes y actores, en procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	Competencias y Habilidades para fortalecer al estudiante	Refieren a los aprendizajes mínimos que ayudan a comprender y tomar conciencia de nuestro presente para construir el futuro fundamentado en la dimensión humana	Desarrollo de la empatía, la capacidad de observación, la curiosidad, habilidades de comunicación, motivación y liderazgo, capacidad para pensar, hablar y actuar en grande, tener criterios en la toma de decisiones, desarrollar comportamientos éticos y socialmente responsables, trabajar y aprender a estar juntos, encontrarnos con el diferente, y resolver problemas compartidos.
	Educación para el desarrollo sostenible	Hacer de la sostenibilidad un principio básico en el ámbito personal, profesional y colectivo	Formación de los estudiantes en materia de desarrollo sostenible en las diferentes dimensiones: justicia social, economía equitativa y/o protección ambiental.
	Contextualización de los conocimientos	Establecer una relación directa entre lo que se aprende y la realidad que se vive. Para permitir que los alumnos le otorguen un nuevo significado al conocimiento en base a sus vivencias cotidianas	Actividades basadas en problemas reales de la comunidad o localidad en donde se estudia.
	Itinerarios de formación flexibles e inclusivos	Facilitar procesos de enseñanza -aprendizajes más flexibles y prácticos, para que el aprendizaje sea posible no solo dentro de las universidades, sino también fuera de las instalaciones, atrayendo a estudiantes indígenas, minorías étnicas, refugiados y/o grupos marginados o desatendidos	Algunos ejemplos aproximados pueden ser: El aprendizaje basado en la comunidad El servicio comunitario. Las universidades comunitarias en México son ejemplo para llevar la educación superior a zonas rurales.
	Conocimientos en permanente revisión y actualización.	Actualización del currículo para incluir las demandas sociales con la participación de actores externos, para superar los desajustes entre la empleabilidad y las cualificaciones y las demandas sociales	El aprendizaje permanente, el aprendizaje en línea y semipresencial, puede ayudar a actualizar los contenidos al ritmo que avanza la sociedad.
	Pluralidad para conocer y hacer	Reconocer no sólo la diversidad, sino, desarrollar la comprensión y compasión en las formas de ver y entender el mundo, para impulsar el desarrollo de la acción colectiva.	El Aprendizaje-servicio El Voluntariado Prácticas en comunidades locales y ONGS
	Escenario tecnológico y conectividad	Refiere, por una parte, al aprendizaje y uso de los conocimientos tecnológicos como un medio clave para mejorar la calidad de las personas. Por otro lado, también está relacionado con el libre acceso del conocimiento que permite al individuo desarrollar la capacidad de crear, modificar y utilizar la información y el conocimiento de forma personalizada	Inteligencia artificial, robótica, internet de las cosas, Big data, realidad virtual aumentada, tecnología genética, impresión en 3D, nuevas tecnologías energéticas. El IESALC está llevando un proyecto sobre inteligencia artificial y educación superior. Serie de seminarios web de la red USRN donde se abordan diferentes temáticas. Investigación continental URSULA estado de la RSU en América Latina 2018-2019

Categoría central	Códigos	Definiciones	Ejemplos prácticos
Dimensión Investigación, innovación y sociedad			
Esta categoría refiere a la Difusión y creación de conocimientos centrados en las necesidades humanas y el mejoramiento de la sociedad a través de la cooperación y colaboración entre todos los actores de la sociedad.	Investigación comprometida	Describe una amplia gama de enfoques y metodologías de investigación rigurosos que comparten un interés común en el compromiso de colaboración con la comunidad y tienen como objetivo mejorar, comprender o investigar una cuestión de interés o preocupación pública, incluidos los desafíos sociales.	El Programa de Compromiso cívico deliberativo (2017 - 2020) : de la Red Talloires junto con la Fundación Kettering, dirigió talleres y publicó artículos de investigación sobre el compromiso cívico deliberativo, un modelo en el que la inclusión, el diálogo y la toma de decisiones colectivas son claves para la sociedad
	Co-creación del conocimiento	Refiere a la creación de nuevos conocimientos a partir de trabajo asociativo entre la universidad con los diferentes sectores de la sociedad, especialmente las comunidades, para responder de manera eficaz y efectiva a los problemas.	URSULA promueve dentro del enfoque de RSU la vinculación de las disciplinas y entre ellas (interdisciplinariedad) para trabajar en la solución de problemas sociales y ambientales, en y con la comunidad (transdisciplinariedad)
	Difusión de conocimientos útiles	Refieren a la formas y medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la ciudadanía.	Las publicaciones por ejemplo la red GUNi pública el informe mundial de educación superior que reflexiona sobre los principales retos de la educación superior en el siglo XXI a nivel global, este trabajo colaborativo es publicado en inglés, español, chino y árabe.
	Equidad epistémica	Oportunidad para deliberar e integrar saberes desarrollados fuera de la academia defendiendo la criticidad del conocimiento y tomando en cuenta los aportes de los puntos de vistas no mayoritarios, tradiciones alternativas y saberes indígenas.	La red de Campus Compact promueve un mayor acercamiento con universidades comunitarias e instituciones que sirven a las minorías, incluidas las HBCU, HSI y las universidades tribales como forma de aumentar el servicio público de la educación superior en Estados Unidos.

Categoría central	Códigos	Definiciones	Ejemplos prácticos
Dimensión 5: Participación social			
<p>Implicaciones éticas en la mediación de las relaciones sociales</p> <p>Esta categoría refiere a la diversidad de significados y prácticas que atraviesan las funciones sustantivas de las IES en su rol como mediadora de las relaciones sociales para la construcción del bien común en el horizonte de una convivencia social sostenible, justa y pacífica.</p>	Significados de la participación	Hace referencia a los diferentes enfoques, iniciativas y actividades de compromiso con la sociedad asumidos por la educación superior a través del aprendizaje, la investigación, los conocimientos y recursos institucionales para la construcción del bien común y hacer realidad las grandes narrativas de las redes universitarias.	URSULA, AUSJAL y USRN promueve el enfoque de RSU Red Talloires, el compromiso cívico Campus Engage, el compromiso comunitario
	Participación de los estudiantes	Refiere a la articulación del compromiso y la responsabilidad con la sociedad y comunidad en los planes formativos y carreras profesionales desarrollados por las IES que promueven la participación efectiva de los estudiantes	El programa K2H Civic Futures de campus compact apoya a las universidades para que los estudiantes universitarios desarrollen sus habilidades cívicas mientras se desempeñan como entrenadores y mentores en las comunidades.
	Participación de la comunidad universitaria	Refiere a la participación en iniciativas y programas comunitarios desarrollados por las IES que involucran a todos los integrantes de la comunidad universitaria (docentes, personal administrativo, gestores, egresados, obreros)	La Universidad de Connecticut, miembro de Campus Compact, organiza sesiones de formación de facilitadores con investigadores, trabajadores de la administración pública para abordar los desafíos de la comunidad.
	Diversidad de ámbitos institucionales	Refiere al trabajo conjunto entre las IES su entorno más próximo, las comunidades y más allá, local, nacional, regional, global. Y los diferentes sectores sociales: políticos, económicos, vulnerables, representantes de ONG y la sociedad civil	La red Talloires busca incrementar la sensibilidad en los gobiernos, los empresarios, los medios de comunicación y las organizaciones sociales no lucrativas, acerca de las contribuciones de la educación superior al desarrollo social y el bienestar público.
	Rol Comunidad	Refiere al rol de la comunidad en las iniciativas y proyectos desarrollados por la educación superior. Entendiendo siempre a la comunidad en un sentido amplio (representantes políticos, económicos, sectores vulnerables, representantes de ONG y la sociedad civil)	La Universidad Dominicana en California miembro de Campus Compact promueve que los socios de la comunidad sean valorados y reconocidos como co-profesores del aprendizaje de la participación de la comunidad universitaria y que tengan representantes en la junta consultiva del centro de compromiso con la comunidad.
	Calidad e Inclusión	Refiere a las propuestas de las redes universitarias que buscan articular y equilibrar la relación entre calidad e inclusión e incidencia social	Desde la red GUNi se promueve la educación de calidad como un bien común. Un bien común que va de la mano de uno de los pilares de la Agenda 2030: el conocimiento. Un conocimiento compartido en escuelas y universidades y transformado en innovaciones y soluciones para las comunidades

Anexo B. Guión de entrevista



Universidad de Deusto
Facultad de Educación y Deporte
Programa de Doctorado en Educación

Estimado Profesor

Reciban un cordial saludo deseando que se encuentren bien y con salud. Gracias por su tiempo y la disposición de participar en el proyecto. Hago contacto nuevamente para hacerle llegar el guión de preguntas para la entrevistas según lo acordado. Asimismo, quiero informarle que la fecha límite para enviar el guión con las respuestas es el 02/02/2022.

Muchas gracias por contribuir con su tiempo a esta investigación.

Atentamente,
Jovanny Jiménez
Investigador

Guión de entrevista

Título de la investigación: La incidencia social de la educación superior vista desde de las redes universitarias

Objetivo de la investigación: Contrastar las misiones declaradas y actividades promovidas por las redes universitarias en la interacción universidad-sociedad para motivar a la incidencia social de la educación superior

La entrevista invita a desarrollar el concepto de *“incidencia social de la educación superior”* desde las redes universitarias.

1. ¿Qué significado podría tener la incidencia social de la educación superior desde la red que usted representa? ¿Cuáles serían los elementos característicos de la incidencia social de la educación superior? Por favor, explique las posibles semejanzas o diferencias con la idea de: impactos de la educación superior y cómo se relacionaría con las clasificaciones internacionales?
2. ¿Cómo se puede vincular la incidencia social de la educación superior en los ODS de la Agenda 2030?
3. ¿Cuáles serían las implicaciones y expresiones de la incidencia social de la educación superior — con base al significado expuesto en la pregunta 1 — para la enseñanza, investigación, gestión y la participación social en la red que usted representa?

Anexo C. Consentimiento informado



Universidad de Deusto
Facultad de Educación y Deporte
Programa de Doctorado en Educación

Consentimiento Informado

La presente investigación (tesis doctoral) se inscribe dentro del Programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Deusto. Y tiene por título: *Interacción Universidad-Sociedad, Redes universitarias e Incidencia social de la educación superior*

1. Objetivo de la investigación

Contrastar cómo las redes universitarias a partir de las misiones declaradas y las actividades promovidas en la interacción universidad-sociedad motivan la incidencia social de la educación superior.

2. Participación en el estudio

La participación en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza de forma libre y voluntaria.

3. Confidencialidad

Dadas las características del estudio los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa.

4. Beneficios y costos

Este estudio no tiene beneficios ni costos económicos directos para usted. En este sentido, agradezco su disponibilidad y valioso tiempo para contribuir a la reflexión de la incidencia social la incidencia social de la educación superior desde la labor de las redes universitarias.

5. Almacenamiento y resguardo de la información

Tanto este consentimiento, como los documentos impresos o material electrónico que se generen y sean necesarios utilizar se almacenarán por cinco años a contar del término del estudio, una vez finalizado el plazo se procederá a su eliminación de forma reservada.

6. Acceso a los resultados de la investigación

El Investigador Responsable se compromete con cada participante a enviar el informe de investigación que se genere al final del estudio a los correos electrónicos respectivos, así también copia de los artículos científicos que pudieran resultar del estudio.

7. Contacto

Si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, por favor contáctese con el Investigador Responsable, José Jovanny Jiménez, correo electrónico, jovanny.jimenez@opendeusto, o con la Coordinadora de la Comisión de Ética en Investigación Dra. Dña. Cristina de la Cruz Ayuso por el correo comite.etica@deusto.es

8. Compromiso de aceptación

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación sólo será usada solo con fines de difusión científica.

Identificación del participante: _____

Firma y fecha

Anexo D. Listado de artículos incluidos en la revisión sistemática

N°	Autor/es	Título	Año
1	Alcantar, C.	Cultivating our nation's engaged citizenry: institutional factors that promote the civic engagement of college students	2017
2	Ahumada-Tello et al.	Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo	2018
3	Appe et al.	The concept and context of the engaged university in the Global South: lessons from Latin America to guide a research Agenda	2017
4	Bakar et al.	Managing university-community engagement (UCE): The case of UUM	2019
5	Balázs et al.	Social responsibility and community engagement at a hungarian regional university	2021
6	Bhagwan, R.	University-community partnerships: demystifying the Process of Engagement	2018
7	Bhagwan, R.	Student volunteer experiences as a way to advance teaching and learning: a call for community service	2020
8	Callan, M.	An Examination of Benefit and Equity in Community-University Service-Learning Partnerships	2020
9	Coelho y Menezes.	University social responsibility as a driving force of change: students' perceptions beyond the ivory tower	2020
10	Corretgé y Miret.	Adaptación de los estándares GRI y creación de indicadores de RSU: un trabajo conjunto de la Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra	2018
11	Cox, J.	Beyond objectivity: examining the effects of incorporating civic engagement into higher education journalism courses	2018
12	Davis, M.	Civic engagement of campus-based and online undergraduate students: a quantitative causal-comparative study	2019
13	Dirksen, C.	Community engagement for student faith development: service-learning in the Pentecostal tradition	2020
14	Dulaney, T.	How can clarion University of Pennsylvania support the region, employers, and students in order to meet emerging and changing workforce needs in the petrochemical and plastics industries	2019
15	Douglas et al.	Embedding tertiary education in rural communities: building 'warm connections'	2020
16	Exner et al.	A Multidisciplinary Approach to University Engagement: Key Considerations for Dynamic Mental Health Teaching and Service Provision to a Disadvantaged Community	2017
17	Gaete, R.	Conciliación trabajo-familia y Responsabilidad Social Universitaria: Experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas	2018
18	Gaete y Álvarez.	Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL	2019
19	Gaete, R.	Dirección por valores y responsabilidad social en universidades estatales chilenas	2020
20	Goldner y Golan.	What Is Meaningful Civic Engagement for Students? Recollections of Jewish and Palestinian Graduates in Israel	2019
21	Gómez, et al.	Implementing University Social Responsibility in the Caribbean: Perspectives of Internal Stakeholders	2018
22	González-Pérez et al.	Crises conducting stakeholder salience shifts in the evolution of private universities' governance in Latin America	2021
23	Gregorova y Heinzova.	Specifics of Measuring Social and Personal Responsibility of University Students after Completion of a Service-Learning Course in Slovak Conditions	2019

N°	Autor/es	Título	Año
24	Grobbelaar et. al	Reinforcing paternalism? the need for a social justice approach to prepare students for community engagement at universities technology	2017
25	Guignona et al.	A Curriculum for Achieving Universal Health Care: A Case Study of Ateneo de Zamboanga University School of Medicine	2021
26	Huerta-Riveros y Gaete-Feres.	Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública	2017
27	Jie y Huam.	Predictors of reputation through university social responsibility practices in a Malaysian private university: The customer's perspective	2019
28	Joseph y Carolissen.	Citizenship: A core motive for South African university student volunteers	2019
29	Karliani et al.	Indonesian civic engagement among college students	2019
30	Latif, K.	The Development and Validation of Stakeholder-Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR)	2018
31	Lawton, P.	At the Crossroads of Intersecting Ideologies: Community-Based Art Education, Community Engagement, and Social Practice Art	2019
32	Lima-Ravelo et al.	Impact measuring of university social responsibility. Case university Santo Tomás, Colombia [Medición del impacto de Responsabilidad Social Universitaria. Caso Universidad Santo Tomás, Colombia]	2018
33	Mercer-Mapstone y Bovill.	Equity and diversity in institutional approaches to student-staff partnership schemes in higher education	2020
34	Maistry y Lortan.	Lessons from the global south: knowledge democracy and epistemic justice in higher education institutions in South Africa	2017
35	Mbah, M.	Can local knowledge make the difference? Rethinking universities' community engagement and prospect for sustainable community development	2019
36	Martínez-Buján et al.	Campus greening from social sciences: emerging formulas on social responsibility and teaching innovation	2020
37	Mbah et al.	Institutionalizing the intangible through research and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia	2021
38	Menegat et al.	Principios de responsabilidad social en la Educación Superior: tendencias en la gestión de instituciones confesionales	2018
39	Mitchell et al.	Civic Agency and Political Engagement: Community Engagement's Enduring Influence	2019
40	Olson, B.	Higher Education and Community Development: A Multi-stakeholder View on the Correlates of Project Participation and Design Preferences	2019
41	Ossola, M.	Educación Superior y diversidad cultural: Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria	2018
42	Owusu-Agyeman, y Fourie-Malherbe.	Students as partners in the promotion of civic engagement in higher education	2019
43	Palombaro et al.	Assessing the Development of Civic Mindedness in a Cohort of Physical Therapy Students	2017
44	Quillinan et al.	Lessons learned from a community engagement initiative within Irish higher education	2018
45	Reilly, J.	A Qualitative Case Study of Engagement in Higher Education: The Influence of Teachers' Experiences on Classroom Engagement at a Southern State University	2018
46	Karisik, R.	Community Partners' Perspectives and the Faculty Role in Community-Based Learning	2020
47	Roy y El Marsafawy.	Bridging recognition of prior learning (Rpl) and corporate social responsibility (csr): Circular flow of interaction among the university, industry, and people	2021

N°	Autor/es	Título	Año
48	Ruiz-Bejarano y Alastor.	La organización de jornadas en el aula académica: Innovación docente y Compromiso Social Universitario	2018
49	Salcedo-Muñoz et al.	Enfoque exploratorio sobre acciones de Responsabilidad Social en universidades del Ecuador: Caso UPSE y UTMACH	2017
50	Shek et al.	Transformation and Development of University Students through Service-Learning: A Corporate-Community-University Partnership Initiative in Hong Kong (Project WeCan)	2020
51	Vásquez, I.	La Responsabilidad Social en la Educación Superior: una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca.	2019
52	Vallaes y Álvarez.	Hacia una definición Latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios	2019
53	Yampufé et al.	Línea de base de la responsabilidad social en una universidad pública: eje de participación social	2021

