
ARTÍCULO

Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política

*Towards a social agenda of Latin American universities of the
21st century: a theoretical-epistemic and political perspective*

RODOLFO GARCÍA GALVÁN Y RICARDO LINDQUIST SÁNCHEZ*

* Universidad Autónoma de Baja California

Recibido el 29 de junio de 2019; aprobado el 08 de abril de 2020

RESUMEN

En este artículo se busca identificar las características más sobresalientes de la discusión sobre la interacción de las instituciones de educación superior con su entorno social, así como las necesidades y problemáticas sociales que demandan mayores esfuerzos de formación e investigación tecnocientífica en América Latina. Se parte de la premisa de que existe un contexto económico, social y político que reclama una mayor presencia de las universidades en la atención de las problemáticas sociales; y que para ello es necesario delimitar tanto la noción conceptual y operativa de los actores sociales como las grandes problemáticas hacia las que se debe apuntar, en lo cual se avanza en este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Tercer sector; Colaboración universidad-tercer sector; Problemas sociales

ABSTRACT

This paper seeks to identify the most salient features of the discussion on the interaction of higher education institutions with their social

surroundings, as well as the social needs and problems that demand greater training and techno-scientific research efforts in Latin America. It is based on the premise that there is an economic, social and political context that demands a greater presence of universities in the attention of social problems; and that for this it is necessary to delimit both the conceptual and operative notion of the social actors and the major problems to which they must aim, in which progress is made in this work.

KEYWORDS

Third sector; University-third sector collaboration; Social problems

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 1980 se ha consolidado una tendencia mundial a que los desarrollos científicos y tecnológicos derivados de las tareas universitarias, así como de la formación profesional, respondan directamente a las diversas necesidades del entorno nacional y regional. Sin embargo, esa tendencia, que tomó fuerza en América Latina desde mediados de los 1990, se ha sesgado casi por completo a responder los requerimientos de un sector productivo tradicional (empresas manufactureras, maquiladoras, extractivas, comerciales y de servicios), que lejos de propiciar un salto tecnológico ha profundizado la brecha respecto a los países desarrollados (Langer, 2008; Riquelme y Langer, 2008).

El marcado sesgo empresarial de las políticas universitarias —y de la educación superior— en el ámbito de la cooperación con los actores del entorno, ha propiciado malestar intelectual dentro de las propias universidades (Arocena y Sutz, 2010; Feldfeber, 2009; Vélez y Ruiz, 2019). Así, en las últimas décadas han aparecido diversos trabajos académicos que reclaman una atención en igualdad de condiciones a los variados y complejos problemas que las sociedades enfrentan, más allá de los propósitos meramente pecuniarios. A nivel iberoamericano destacan estudios pioneros y críticos que han buscado sistematizar y dar rumbo a la discusión, como los de Albornoz, Estébanez y Alfaraz (2005), Espinosa (2018), Lindquist (2018), Martí, Licandro y Gaete (2018), Naidorf (2014), Olarte y Ríos (2015), Riquelme y Langer (2008). El presente documento se suma al reclamo de que las organizaciones del conocimiento atiendan, de manera inmediata, la discusión sobre las relaciones sostenidas con actores sociales que no encajan en el gobierno ni en el mercado.

Se parte de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los rasgos más sobresalientes de la discusión académica sobre la interacción de las universidades e instituciones de educación superior con los diferentes actores sociales?, y ¿cuáles son las necesidades sociales más apremiantes que requieren ser atendidas por la formación e investigación universitaria?

El objetivo es identificar las principales características de la discusión en torno a la interacción de las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) con su entorno

nacional y regional social, así como las necesidades sociales que demandan mayores esfuerzos de formación e investigación tecnocientífica.

El estudio se justifica en tanto que los problemas del entorno social han estado por mucho tiempo en un segundo plano dentro de las preocupaciones de las autoridades, los profesores-investigadores y aún de los alumnos; centrándose, en cambio, en los lazos con el sector productivo y en la empleabilidad de los egresados (Beneitone et al., 2007; Feldfeber, 2009; Vélez y Ruiz, 2019). Asimismo, se considera preciso trascender las nociones tradicionales-paternalistas de extensionismo, difusión, pertinencia y relevancia social, y evolucionar a lo que sería una auténtica colaboración de las universidades e IES con los distintos actores sociales, tomando en cuenta también que las discusiones convencionales presentan una gran confusión sobre quiénes son los verdaderos actores sociales.

En cuanto a la metodología seguida, se parte de un análisis de contenido deductivo en el que se rescatan las principales líneas de discusión teórico-epistémica sobre la relación entre las universidades e IES y las demandas del entorno social. Detrás de estos entramados teóricos y conceptuales, están implícitos los requerimientos de intensificar la colaboración de las organizaciones del conocimiento con los diversos actores sociales, cuyas aristas se observan, en los últimos años, en el discurso institucional y en las políticas universitarias y de la educación superior en América Latina. Como lo menciona García-Galván (2018), los llamados a intensificar los lazos colaborativos con el entorno (social y productivo) son parte de un cambio institucional que se está registrando en el sistema universitario latinoamericano, y que para otros autores (Feldfeber, 2009; Vélez y Ruiz, 2019) constituyen rasgos de una severa crisis de identidad universitaria.

LAS ORGANIZACIONES DEL CONOCIMIENTO Y SU CONTEXTO SOCIAL

Las universidades y las IES, por la complejidad del entorno con el que interactúan, deben aspirar a sostener una colaboración integral, cuyos esfuerzos de vinculación no solo se concentren en las relaciones con el sector productivo (Albornoz et al., 2005; Espinosa, 2018; Martí et al., 2018; Riquelme y Langer, 2008; Vélez y Ruiz, 2019). Así, la sociedad demanda que las IES asuman plenamente su tercera función, entendida como el compromiso de generar conocimiento para transformar a la sociedad; en este desafío, la educación es un elemento clave para el desarrollo sostenible y la concepción de una responsabilidad social que trasciende lo medioambiental y lo social (Olarte y Ríos, 2015: 21).

En la perspectiva educativa, la responsabilidad social se asume como un comportamiento ético de las universidades que buscan, mediante la transformación de sus currículos, integrarse con la comunidad en la cual están inmersas. Al mismo tiempo, implica que las universidades se adapten a las necesidades sociales de desarrollo y promuevan una formación cívica integral en el marco de un modelo pedagógico institucionalizado. La

orientación social del estudiante debe acompañarse de una reflexión ética del *deber ser*, que lo incentive a ser un protagonista del desarrollo de su comunidad. También, es necesario que el estudiante tenga capacidades para realizar diversas acciones sociales con la comunidad y con la misma institución educativa (Olarte y Ríos, 2015: 28, 36).

En general, las dimensiones de la pertinencia social de las IES son:

- *Pertinencia social propiamente*. Incluye aspectos como el acceso a la educación superior, adelantarse a las necesidades de perfiles profesionales, el desarrollo científico y humanista, así como la prevención de grandes problemas sociales, como la exclusión, el desempleo, la inseguridad, la delincuencia y la pobreza.
- *Pertinencia política*, que se asocia con la gobernanza de la universidad con relación a los grandes objetivos del Estado-gobierno.
- *Pertinencia cultural*, la cual se relaciona con artes y letras, formas de vida, derechos humanos, valores, tradiciones y creencias. Existen múltiples aspectos en la cultura de cada pueblo que son favorables a su propio desarrollo y que son susceptibles a ser descubiertos y potenciados.
- *Pertinencia ética*, donde se ponen en juego valores, pautas de conducta, tradiciones, seres e imaginarios colectivos, y aspectos éticos de la investigación.
- *Sustentabilidad*, que indaga sobre la viabilidad de la vida futura, los recursos naturales, la situación del medio ambiente, la equidad intergeneracional, la conciencia antropológica y ecológica.
- *Articulación con el resto del sistema educativo*, la cual puede reflejarse en el compromiso de las IES con el proceso educativo completo. De hecho, la deficiente capacitación de los individuos en los diferentes ámbitos de la sociedad es reflejo de un sistema educativo deficiente y desarticulado.
- *Pertinencia del diseño institucional*, que implica el análisis de contenidos curriculares y métodos de enseñanza-aprendizaje-acercamiento, comunicación y vinculación entre los responsables de impulsar las actividades de gestión universitaria y los responsables del proceso de aprendizaje y relaciones verticales armónicas (autoridades-docentes-alumnos) (Espinosa, 2018).

Las posturas de Espinosa (2018) y de Olarte y Ríos (2015) coinciden con varios de los objetivos del desarrollo sostenible de la UNESCO en su visión 2030. Entre los que destacan: educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promoción de oportunidades de aprendizaje para toda la vida; promover el crecimiento económico, mediante modalidades de consumo y producción inclusivos y sostenibles, y el trabajo decente; reducir la desigualdad

en y entre los países; adoptar medidas para combatir el cambio climático y sus efectos; promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas; fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible (CEPAL, 2016).

Para Espinosa (2018), la pertinencia del diseño institucional de las universidades implica elementos como: 1) el replanteamiento de la autonomía, 2) la revisión y el replanteamiento de la estructura y la gestión institucional, 3) la ampliación social de la cobertura, 4) la mejora e innovación en la educación, 5) el diseño vinculado con los niveles académicos previos y con todo el sistema educativo, 6) la formación integral en competencias transversales relacionadas con la comunidad y 7) el replanteamiento de las relaciones sindicales. De este modo, se asume que los asuntos universitarios y de la educación superior pueden ser detonadores —si están bien gestionados— para solucionar las problemáticas que enfrentan los contornos sociales de las IES. A esta postura se suman los planteamientos de Albornoz *et al.* (2005), y de Vélez y Ruiz (2019).

En las universidades e IES de Iberoamérica se tiene que superar la visión reduccionista de que sólo importa fortalecer los vínculos con el sector productivo, y/o escalar lugares para posicionarse en los diferentes *rankings*. En este sentido, una de las perspectivas más influyentes en la región iberoamericana, apunta a la deriva de las IES hacia empresas en competición por prestar servicios de conocimiento. Esto se da ante el abandono de la responsabilidad social de las mismas IES y de las partes interesadas, en el sentido de no demandar la creación de una serie de valores éticos o morales, que ubiquen el beneficio colectivo del conocimiento por encima de su aprovechamiento para fines individualistas. De esta manera, cuesta trabajo asimilar que grandes depredadores de recursos naturales y expertos en finanzas han adquirido sus conocimientos en las IES (Martí *et al.*, 2018: 7). Pero lo más preocupante es que muchas de esas IES, formadoras de predadores y de especuladores financieros, son públicas.

Desde una posición crítica sobre los senderos que han tomado las universidades e IES latinoamericanas en las últimas décadas, Albornoz *et al.* (2005), Feldfeber (2009), Langer (2008) y Vélez y Ruiz (2019), han reclamado que la esencia de las universidades ha sido secuestrada por los cánones del mercado, como la productividad, la competitividad, la eficiencia, el individualismo, el consumismo y la pretensión de comercializar todo o casi todo. En este sentido, la razón de ser de la universidad se desdibuja y se mira distante de las necesidades y preocupaciones de los grupos sociales mayormente necesitados. Ante esto, en un entorno de crisis de identidad universitaria, las metas trascendentales humanistas, democratizadoras y civilizatorias han sido socavadas abiertamente por las perspectivas utilitaristas, individualistas y mercantiles.

Un modelo alternativo de universidad requiere abocarse a la búsqueda permanente de un modelo de colaboración social, en el que las IES interpreten las necesidades de la comunidad en una posición de diálogo entre iguales. Aquí, se incluyen interacciones con

la comunidad, como la atención a los derechos humanos, las acciones ambientales, los servicios a colectivos desfavorecidos, la lucha contra el hambre y la pobreza, la lucha contra el desempleo y la desigualdad crónica, así como otras iniciativas temporales (Albornoz *et al.*, 2005; Martí *et al.*, 2018; Olarte y Ríos, 2015; Vélez y Ruiz, 2019).

Martí *et al.* (2018), señalan que los elementos que deben formar parte de la responsabilidad social de las IES, e involucrarse en su gobernanza, son aquellos actores legitimados para participar en los procesos decisionales de la institución, incluyendo a los actores internos (docentes-investigadores, autoridades administrativas y estudiantes) y a los externos (organizaciones sociales, empresas y gobiernos). El propósito es contribuir a fortalecer el proceso de toma de decisiones y la implementación de acciones que sean más pertinentes con los intereses e impactos sociales.

En lo que respecta a la pertinencia y la calidad de la producción científica, es necesario que todos los grupos de interés se involucren y exijan un cambio para modificar el imperialismo actual de los *rankings* y la preferencia por las interacciones con el sector productivo. Los investigadores podrían provocar ese cambio si en lugar de elegir exclusivamente temas y metodologías en función de las exigencias de las revistas indexadas, lo hicieran teniendo en cuenta el impacto de su investigación para la sociedad y para los grupos de interés involucrados en ella; si los organismos de financiamiento (gobiernos, fundaciones, etc.) reasignan las inversiones para proyectos de investigación que generen verdaderos impactos positivos para la sociedad; si los instrumentos y actores comunitarios asumen una posición más crítica sobre la información que aportan los *rankings*, y si los ciudadanos comienzan a demandar que la investigación universitaria esté realmente al servicio de la sociedad (Tsui, 2015, como se citó en Martí *et al.*, 2018: 14-15).

En síntesis, se requiere avanzar de un modelo educativo mayormente orientado a satisfacer las demandas del mercado (Feldfeber, 2009; Martí *et al.*, 2018), a otro cuya prioridad sea la formación para hacer efectivo un desarrollo humano sustentable. Además, en los planes y programas de estudio se tienen que incorporar contenidos transversales como las virtudes éticas y las competencias asociadas a la responsabilidad social de las organizaciones y de las personas (Martí *et al.*, 2018: 16).

Relacionado con lo anterior, a partir del Proyecto *Tuning* para América Latina (Beneitone *et al.*, 2007) se identificaron 27 competencias genéricas que debe poseer o desarrollar un profesionista. Entre las que se relacionan con la colaboración de las IES con su entorno social, sobresalen:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de investigación.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso con el medio socio-cultural.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso ético.

Sin embargo, en el marco de los resultados del mismo proyecto, los académicos ubicaron al compromiso ético, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas como las competencias más importantes. En contrapartida, el compromiso con el medio socio-cultural y con la preservación del medio ambiente, fueron para los académicos las menos importantes. Los graduados de América Latina coincidieron con los académicos en relación a las competencias más relevantes, pero consideraron dentro de las que menos importan, aparte de las mencionadas por los académicos, la responsabilidad social, el compromiso ciudadano y la valoración-respeto por la diversidad y multiculturalidad. Los empleadores también valoran poco las habilidades de investigación (Beneitone *et al.*, 2007). Estos resultados no sorprenden dado el marcado énfasis en los criterios de mercado llevados al plano curricular, como lo mencionan Feldfeber (2009), Langer (2008) y Vélez y Ruiz (2019).

Respecto a la capacidad de investigación de los egresados de las IES, en el marco de una investigación sobre la vinculación ciencia y sociedad llevada a cabo en España (Castro, Olmos y Fernandez, 2016) se identificó que, contra lo que comúnmente se piensa, el uso simbólico del conocimiento (ideas para la toma de decisiones) tiene gran relevancia para todos los agentes con los que se ha colaborado. De esta manera, en los diversos ámbitos no puede haber una generación prolífica de ideas relevantes sin cultivar la reflexión, la crítica y la conceptualización. Por lo tanto, es muy importante que los egresados de las IES desarrollen la capacidad de investigación para hacer contribuciones realmente importantes a su entorno social.

Para otros autores, el desarrollo de capacidades por parte de los egresados es fundamental. Vallaey (2006, como se citó en Olarte y Ríos, 2015: 34) sostiene que aquello que debería evaluarse en el individuo —en igualdad de condiciones— es su capacidad, lo valioso de sus principios y valores puestos al servicio de la comunidad y de su entorno, bajo un desempeño ético de la comunidad universitaria y de la gestión de sus impactos educativos, cognitivos, ambientales y laborales.

En otro orden de ideas, el término *relevancia social*, suele figurar en las normativas universitarias como una respuesta a aquellas críticas que señalan que las universidades se observan distantes de la sociedad (por ejemplo, Albornoz *et al.*, 2005; Langer, 2008; Vélez y Ruiz, 2019). No obstante, este concepto todavía es ambiguo a pesar de que haya

aparecido un vocabulario más sofisticado: investigación socialmente relevante, movilización del conocimiento, impacto de la investigación, innovación, y prioridades universitarias. De forma específica, la relevancia social y la movilización del conocimiento en las ciencias sociales y en las humanidades, están relacionadas con el complejo contexto de una responsabilidad aumentada y de demandas sobre la universidad para producir conocimiento más útil y aplicado. No obstante, el concepto de relevancia se usa de manera ambivalente como sustituto de las ideas de significado, misión y objetivos universitarios (Naidorf, 2014: 3). En una posición parecida se encuentran Riquelme y Langer (2008).

Dado lo anterior, algunos autores proponen la *movilización del conocimiento* como un término que pone por delante el uso y utilidad del conocimiento, trascendiendo el sesgo meramente comercial. Cabe aclarar que el significado del término “valor” tiene una definición de utilidad y no se remite solo a los beneficios monetarios. La movilización se diferencia de la diseminación en el sentido de que la primera hace que el conocimiento esté listo para el servicio o la acción, mientras que la movilización implica más que la simple distribución de los resultados de investigación, involucrando una etapa más con la finalidad de movilizar el conocimiento (Naidorf, 2014: 17).

En síntesis, para referirse a la interacción y a la colaboración de las IES con su entorno social identificamos varias categorías: enfoque de desarrollo sostenible, responsabilidad social universitaria, responsabilidad social de la educación superior, relevancia y pertinencia social y movilización del conocimiento. Si bien la delimitación epistémica de estas categorías implica básicamente cuestiones y problemas sociales, no siempre es clara la distinción entre las necesidades del sector productivo, las del gobierno y la de otros grupos y organizaciones sociales. Por eso, consideramos que es más conveniente, en términos metodológicos, trabajar desde la perspectiva de la interacción y colaboración de las universidades e IES con el *tercer sector* (cuya ubicación obedece a la evolución histórica de las organizaciones del conocimiento y no necesariamente a la relevancia misma de la función).

En efecto, para Castro et al. (2016: 127), si con las políticas tecnocientíficas y de la educación superior se pretende favorecer los procesos de intercambio y transferencia de conocimientos entre los investigadores y los diversos actores sociales, éstas deberían huir de las posturas simplistas y excluyentes, que empobrecen el análisis y restringen las posibilidades de interacción y, en su lugar, tratar de ofrecer cauces diversos y más adaptados a los variados tipos de usuarios y usos del conocimiento científico. Asimismo, Albornoz et al. (2005), Langer (2008), Naidorf (2014), y Vélez y Ruiz (2019) sostienen que las universidades requieren encontrar nuevas formas para interactuar con las necesidades sociales y llegar no sólo a las soluciones, sino a nuevos enfoques para entender la complejidad de lo que sucede en la sociedad, así como explorar e identificar nuevos escenarios futuros. En síntesis, las implicaciones realmente complejas de la investigación van más allá de la retórica de la responsabilidad y de la utilidad inmediata.

¿QUIÉNES SON LOS ACTORES SOCIALES? DELIMITACIÓN DEL TERCER SECTOR

La noción general de “tercer sector” se relaciona usualmente con la idea de la sociedad civil y el voluntariado en las sociedades capitalistas. Esta postura revela la idea de tercer sector (ts) como una categoría residual de una serie de cosas que no embonan con otras dos categorías, a saber: el Estado-gobierno y el mercado. Por desgracia, las categorías residuales son propensas a verse como sueltas y holgadas; aunque en la práctica se recurre al ts para referirse a tipos de organizaciones ampliamente diferenciadas, como las de beneficencia, organizaciones no gubernamentales, grupos de autoayuda, empresas sociales, redes, clubes, grupos comunitarios y asociaciones informales (Corry, 2010: 11).

Por su parte, para Birch y Whittam (2008: 438), la empresa social, el emprendimiento social y la economía social son tres conceptos esenciales en el ts, y el creciente interés en este último se debe al achicamiento del Estado-gobierno como proveedor de bienes y servicios para los ciudadanos, así como por las políticas sobre desarrollo sustentable, cambio climático y otros temas ecológicos. Entonces, a raíz del adelgazamiento del Estado-gobierno, ha sido necesario que las sociedades comunitarias y el capital social tengan un mayor impacto en el desarrollo de sus ámbitos regionales. Al ahondar sobre dichos conceptos centrales del ts, estos autores destacan que:

- La economía social se considera como una actividad desarrollada por organizaciones que no son guiadas por los fines de lucro ni por el gobierno como timonel, en ese sentido queda enmarcada en el ts. Es distinta de la economía informal porque se desenvuelve en estructuras e instituciones formales. La economía social tiende a fortalecerse y expandirse en los períodos de crisis del capitalismo, y la reciprocidad es una característica inherente a este tipo de actividades. En este ámbito pueden incluirse organizaciones tanto de voluntariado como comunitarias.
- La empresa social encapsula una forma específica de las organizaciones de la economía social, y más importante aún, una forma específica de actividad. Ésta se caracteriza por una orientación de negocio, pero con un enfoque innovativo enfocado en la distribución de beneficios sociales mediante el comercio para asegurar la sustentabilidad financiera de las mismas. La empresa social representa un punto particular en el ciclo de vida de las organizaciones de la economía social (Birch y Whittam, 2008: 439-340). Además, las empresas sociales, como componentes clave del ts, son definidas como organizaciones o asociaciones que existen para beneficiar a una comunidad amplia, en lugar de sólo a los propietarios privados. La búsqueda de beneficios se limita sólo al propósito de reinvertir para promover los fines sociales de la organización (Corry, 2010: 14).

- Los emprendedores sociales pueden definirse como agentes de cambio que actúan en el sector social a través de la adopción de una misión, la búsqueda de nuevas oportunidades para lograr esa misión, la ‘innovación, adaptación y aprendizaje continuo’, la superación de límites en los recursos actuales, y una preocupación por la rendición de cuentas a los clientes y a la comunidad (Dees, 2001). En una línea similar, Borstein (2005) considera a estos emprendedores como personas con nuevas ideas para manejar problemas importantes, y que son implacables en la búsqueda de sus visiones (como se citaron en Birch y Whittam, 2008: 439-341).

Por otro lado, el ts se vincula con el desarrollo regional mediante la búsqueda de formas “sostenibles” de actividad económica, así como la creación y el desarrollo de capital social y resultados socioeconómicos más amplios (Birch y Whittam, 2008: 441). En efecto, hasta ahora se han puesto en escena cuatro conceptos centrales del ts —economía social, empresa social, emprendimiento social y capital social (entendido como las capacidades de gestión de los recursos escasos y las habilidades comunicativas, y de persuasión que poseen los miembros de las organizaciones y asociaciones sociales para resolver distintas problemáticas comunitarias y de las regiones; cuyo conocimiento y aprendizaje puede ser transmitido a nuevos integrantes o a actores externos interesados en estos procesos sociales)—, a estas categorías se puede sumar un quinto elemento transversal, se trata de la innovación social, veamos a qué se refiere.

La innovación social es un proceso colaborativo, sostenible y replicable, basado en la generación de nuevas ideas que habilitan la creación, la libre difusión y la adopción de bienes o servicios originales en beneficio del desarrollo social. En este sentido, uno de los aspectos más significativos de la innovación social radica en la generación de relaciones de cooperación entre los actores locales; por lo tanto, hay vínculos claros entre la innovación social y el desarrollo local. En este último, el territorio se configura como lugar de vida de una comunidad y como construcción social derivada de las acciones y expresiones de los actores locales. Asimismo, las innovaciones sociales tienen un carácter regional, en la medida en que poseen un elevado componente tácito y endógeno relacionado a la vinculación con los problemas sociales que intentan resolver (Mungaray, León y López, 2014: 127-128, 132).

Existen tres enfoques principales de innovación social. El primero alude a la demanda social de innovaciones, de este modo, los procesos de la innovación social responden a las demandas sociales que tradicionalmente no son atendidas por el mercado o las instituciones gubernamentales y se dirigen hacia grupos vulnerables de la sociedad. En segundo lugar, está la perspectiva del reto social, que se enfoca en innovaciones para la sociedad mediante la integración de lo social, lo económico y lo ambiental. El tercer enfoque, denominado cambio sistémico, implica a los dos anteriores y se logra mediante un proceso

de desarrollo organizacional y de cambio en las relaciones entre las instituciones y los *stakeholders* (Comisión Europea, 2013; como se citó en Mungaray *et al.*, 2014: 131).

Las capacidades de innovación social están en función de las capacidades de absorción del conocimiento con las que cuentan los miembros de las comunidades. Por ello, el grado de desarrollo de las regiones se encuentra estrechamente ligado con la capacidad de innovación social de sus comunidades. En otras palabras, los individuos con mayores niveles educativos en ambientes propicios para la colaboración tenderán a tener mayor potencial de innovación social: por consiguiente, podrían adaptarse de mejor manera a los cambios económicos, sociales y políticos. La innovación social también puede ser fundamental para la solución de problemas en escenarios donde los niveles de capital son bajos, o en donde la desigualdad socioeconómica persiste, ya que este tipo de innovación permite la redistribución del conocimiento y genera espacios públicos que el Estado-gobierno no proporciona (Mungaray *et al.*, 2014: 134-135).

En el proceso de interacción entre las IES y el entorno social, es posible identificar actores que no forman parte del sector productivo (impulsado por la obtención de ganancias) ni de la esfera gubernamental (inspirada en los hábitos y prácticas burocráticas). Estos últimos, en la perspectiva de Lindquist (2018), todavía son vistos como un escaparate de la extensión solidaria y del paternalismo universitario, y no como una pieza fundamental en el desarrollo político, cultural, científico y económico de la región. En consecuencia, nuevamente subyace la idea de una categoría residual.

Desde una mirada crítica, Paiva (2004) señala que uno de los problemas es que el sector social no posee un rostro bien definido, son todos y nadie a la vez: habitualmente los todos son las empresas y los nadie son los grupos vulnerables. Esta autora también sostiene que dicha laxitud se debe a la confusión de dos términos que están en juego: sociedad civil y ts. De acuerdo con Aguilar (2006), la concepción de sociedad civil que permea hasta nuestros días se sustenta en la idea *gramsciana* de que todo lo que no es Estado-gobierno es sociedad civil. En lugar de permanecer en este marco de análisis, la perspectiva habermasiana, retomada por Olvera (1996), se manifiesta como sigue:

En la concepción habermasiana, la sociedad civil está integrada por dos elementos: por un lado, el conjunto de instituciones que definen y defienden los derechos individuales, políticos y sociales de los ciudadanos y que propician su libre asociación, la posibilidad de defenderse de la acción estratégica del poder y del mercado y la vitalidad de la intervención ciudadana en la operación misma del sistema; por otra parte, estaría el conjunto de movimientos sociales que continuamente plantean nuevos principios y valores, nuevas demandas sociales, así como vigilar la aplicación efectiva de los derechos ya otorgados (p. 32).

Con el propósito de distinguir la sociedad civil y los movimientos sociales del término genérico sociedad en el que, no sin cierta razón, se incorpora a las empresas y el gobierno (en tanto que también son parte de la sociedad), aparece el término *tercer sector*, propuesto por primera vez por Etzioni en 1973 para referirse a algo que no podía ubicarse ni en el mercado ni en el Estado-gobierno (Corry, 2010: 13). Dicho concepto fue refinado por Salamon y Anheier (1995), para quienes en la sociedad existen tres sectores: 1) el Estado-gobierno; 2) la empresa privada y 3) el TS de las organizaciones ciudadanas. Desde este enfoque, según Aguilar (2006: 88), “las organizaciones de la sociedad civil serían sólo las que pertenecen al tercer sector”.

Para Etzioni, el TS se caracteriza por acciones impulsadas con base en los valores y el compromiso de los individuos que operan dentro de este espacio. En general, las organizaciones del TS se inspiran en la manipulación de recompensas y privaciones simbólicas, la persuasión, los valores compartidos y el idealismo (Lewis 2003, como se citó en Corry, 2010: 13). Asimismo, los recursos normativos y la racionalidad comunicativa se consideran dominantes en el desarrollo de los entes del TS (Corry, 2010).

Desde la perspectiva de Salamon y Anheier, las organizaciones que forman parte del TS comparten cinco características:

- i. Están bien organizadas; es decir, poseen una realidad institucional.
- ii. Son privadas, pues se encuentran institucionalmente separadas del gobierno.
- iii. No se distribuyen con fines de lucro, ya que las ganancias generadas no se devuelven a sus dueños o directivos.
- iv. Son autónomas, están equipadas para controlar sus propias actividades.
- v. Son voluntarias, al menos en parte. La participación voluntaria se da ya sea en la conducta real de las actividades de la agencia o en la gestión de sus asuntos (Salamon y Anheier, 1997; como se citó en Corry, 2010: 13).

Algunas de las virtudes cívicas que potencian las nociones actuales de TS son la no violencia, la búsqueda de intereses públicos compartidos, su adherencia a una racionalidad basada en valores y una gran confianza en el poder comunicativo (Corry, 2010: 14).

En efecto, Lindquist (2018), y Lindquist, García-Galván y Chaparro (2019), parten de la noción de TS para referirse a una diversidad y complejidad de actores que no entran en una clasificación convencional empresarial o gubernamental. Entonces, el *termino de tercer sector* queda entendido como:

[...] un espacio de acción autónomo distinto del gobierno y de las empresas privadas, conformado por organizaciones o asociaciones no lucrativas, en el que se atienden demandas sociales y comunitarias no satisfechas por los otros actores. En muchas

ocasiones ese espacio de acción no tiene fronteras claramente definidas con los otros actores, dando origen a lo que podría denominarse organizaciones o asociaciones sociales híbridas.

En cuanto a las organizaciones híbridas, Albornoz *et al.* (2005) y Corry (2010) destacan que, en la práctica, los límites entre el Estado-gobierno, la sociedad civil, la familia y el mercado son complejos, borrosos y están sujetos a negociación. La existencia de casos que están en la frontera, o que se denominan híbridos, se emplea a menudo como una forma de desacreditar una distinción, pero también podría justificarla, ya que sin una definición y delimitación teórica no habría manera de dimensionar las fronteras de un concepto, o entre cuáles de los dos tipos de entidades se coloca.

Ahora bien, específicamente, ¿quiénes conforman el TS?, a partir de la revisión de la literatura, Lindquist (2018) propuso una taxonomía indicativa que no pretende ser exhaustiva (ver figura 1):

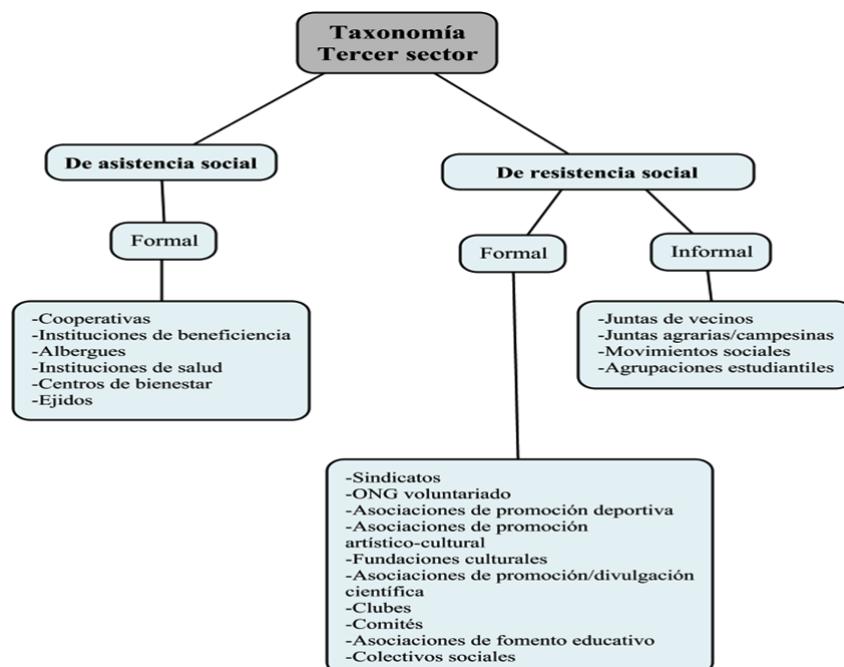


Figura 1.

Esta taxonomía cumple dos propósitos. En primera instancia, exponer las líneas de acción de las agrupaciones del sector social: aquellas que surgen *desde y para* la sociedad, y aquellas que emanan de iniciativas gubernamentales con el objetivo de instrumentar

políticas de impacto social. Se incluyen porque cumplen con tres requisitos básicos: son parcialmente autónomas, sus fines no son lucrativos y atienden demandas sociales. El segundo propósito es evidenciar la existencia de agrupaciones o asociaciones que se escapan al protocolo legal: las informales; las cuales, debido a su relativa fugacidad y a la ausencia de rasgos oficiales, padecen una doble invisibilidad (que puede ser deliberada y estratégica): aquella que las camufla en el sector social y la que las invisibiliza dentro del ts (Lindquist, 2018).

Resta decir que las mafias o clanes quedan excluidos del ts, ya que éstos se rigen por el impulso del beneficio privado en lugar de tener una visión política para la sociedad (Corry, 2010: 19). Además, los grupos mafiosos, o de la delincuencia organizada, no pueden ser incluidos en el ts porque sus acciones y prácticas atentan contra una trayectoria humanista, democratizadora y civilizatoria. Privar de su libertad a las personas o atentar contra su vida y su patrimonio, sin motivaciones legítimas, morales y éticas socialmente aceptadas, es atentar contra la civilización.

Interacción de las Instituciones de Educación Superior con el tercer-sector

Desde los 1990, mediante las políticas de ciencia y tecnología, y de educación superior, se ha venido persuadiendo y presionando a las universidades latinoamericanas a que procuren financiar y desarrollar proyectos, y actividades de investigación, más relacionadas con las aplicaciones prácticas para resolver problemas del entorno próximo. Sin embargo, las universidades e IES han concretado esas presiones intensificando los acercamientos y la vinculación con el sector productivo (que no necesariamente implica demandas de conocimiento que estén en la frontera). De alguna manera, esto ha perpetuado la dependencia científico-tecnológica respecto a los países altamente desarrollados, y ha contribuido a la crisis de legitimidad de los sistemas universitarios de América Latina. Una crisis que se profundiza por el abandono o la atención superficial de las demandas más sentidas de los sectores y actores sociales menos favorecidos por el sistema capitalista en su fase actual (Feldfeber, 2009; Langer, 2008; Vélez y Ruiz, 2019). En efecto, existe un fuerte llamamiento a que las universidades e IES, en aras de recuperar su legitimidad ante la sociedad a la cual se deben, se enfoquen y atiendan las principales necesidades sociales.

De la Cruz y Sasia (2008) plantean que hay tres formas en que las IES pueden responder a las necesidades del ts: 1) consecuencialista, 2) contractual y 3) prospectiva. La primera, representa el punto más primitivo de la colaboración, en donde las IES interactúan por presión normativa y social, y en la perspectiva de Riquelme y Langer (2008) solidarizándose con las deterioradas condiciones sociales y económicas de los entornos comunitarios. La contractual implica un paso más hacia la disposición; no obstante, ésta motiva a las IES a tomar decisiones sin contemplar lo que el entorno requiere (hay colaboración bien intencionada pero poco profesional, por ejemplo, la prestación de servicios

sociales sin propósitos bien definidos). En la prospectiva quien orienta la colaboración es el TS, y presenta un rasgo esencial: la colaboración ya no es solo un eje normativo sino ontológico de las IES (Lindquist, 2018). Es aquí donde las universidades e IES requieren abocarse a un ejercicio de reflexión permanente sobre su razón de ser (Langer, 2008; Vélez y Ruiz, 2019), que va mucho más allá de la sujeción a los criterios mercantiles.

Arocena y Sutz (2010), y Riquelme y Langer (2008) sostienen que el rol de las universidades en su colaboración con los actores del TS se torna relevante desde el momento en que los actores universitarios inciden en las comunidades y regiones para identificar, de manera clara, los problemas que se requiere atender. Así pues, es posible que algunas de las entidades del TS no estén plenamente capacitadas para formular adecuadamente sus problemáticas.

Regresando a la perspectiva consecuencialista, que aún es la más popular en el mundo, Lindquist, García-Galván y Chaparro rescatan las siguientes posturas:

Es obvio que predominó un criterio de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o “asistencial” en las labores que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución superior del saber, trataba de remediar un poco su situación privilegiada y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y el alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión se realiza así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso [...] los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá una orquesta, un conjunto de danza o una radio universitaria, en el mejor de los casos (Tünnermann, 1999: 125; como se citó en Lindquist, García-Galván y Chaparro, 2019: 171).

El término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etc. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi “cosa” lo niegan como un ser de transformación del mundo (Freire, 1978: p. 88; como se citó en Lindquist, García-Galván y Chaparro, 2019: 172).

En la discusión de la extensión, el principal reto es redefinir el concepto, superando el paradigma actual, asistencialista y paternalista, para entenderlo como compromiso activo y responsable con la comunidad. También se tiene el desafío de la incorporación de metodologías que promuevan el involucramiento activo en las comunidades donde se práctica

la extensión, con dos intenciones: por un lado, contribuir a la transformación real de las comunidades y, por el otro, desarrollar en los estudiantes competencias éticas y de responsabilidad social (Martí *et al.*, 2018: 16-17), como también se ha reconocido en el Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone *et al.*, 2007).

Regresando a la forma prospectiva, aquí quien orienta las actividades de colaboración son los necesitados. Esto no solo es legítimo sino indispensable, ya que como puntualiza Vallaey (2014), la universidad es una instancia financiada con fondos públicos, por lo que el impacto de sus actividades debe verse reflejado en aquellos ciudadanos que la sostienen. Sin embargo, es necesario proceder con cautela, pues hay que establecer que las respuestas deben surgir a partir del análisis de las necesidades, pero que esto último precisa de una universidad activa, capaz de discernir quiénes son los más necesitados y qué tan legítimas/urgentes son sus demandas. Además, la forma prospectiva implica una relación dialógica universidad o IES-TS permanente y en evolución.

Desde un ángulo crítico, en la modalidad prospectiva se corre el riesgo de caer en una dinámica coyuntural, remedial y a la vez superficial, cuando las IES responden exclusivamente a las demandas de los actores externos, sin cuestionar la legitimidad o profundidad de la problemática enunciada por sólo una de las partes. Por ejemplo, en lo que se refiere a la colaboración entre las IES y el sector productivo, cuyo principal propósito ha sido empujar la competitividad y el desarrollo tecnológico de las empresas y las regiones. Castro *et al.* (2016), García-Galván (2018), y Riquelme y Langer (2008), encontraron que en tres países diferentes, España, México y Argentina, respectivamente, las modalidades de intercambio y transferencia de conocimiento que se consideran de alto impacto (licencias de patentes, investigación tecnocientífica conjunta, creación de nuevas empresas tecnocientíficas y consultoría técnica avanzada) son en realidad modalidades residuales que se encuentran siempre en los últimos lugares.

De manera análoga, la colaboración IES-TS podría no ser significativa si las universidades siguen empeñándose en permanecer en las modalidades clásicas de la interacción. En este sentido, se requiere trascender las formas de asistencialismo, del contractualismo y aún de la modalidad prospectiva. Las organizaciones del conocimiento tienen que aspirar a transformar su entorno social desde una perspectiva ética y moral, y con la autoridad legítima que les da ser los máximos repositorios del conocimiento. En otras palabras, como lo sostienen Vélez y Ruiz (2019), las universidades e IES tienen que reivindicar su razón de ser.

Aquí proponemos pensar a la universidad más allá de la propuesta de De la Cruz y Sasia (2009), quienes centran su discusión en cómo las IES pueden impactar lo social desde dentro; es decir, modificando y actualizando los planes de estudio con base en la participación de actores (sociales) externos, modificando la base valoral en la formación, teniendo en cuenta las problemáticas sociales, modificando la gobernanza de las instituciones, y respondiendo a una obligación de ser corresponsable para con los problemas

sociales, dado que la sociedad es quien financia la universidad. Pero esta perspectiva, desde nuestro punto de vista, no se deslinda del asistencialismo y el contractualismo.

Dadas las limitaciones ya mencionadas, se propone una cuarta forma de respuesta, la *constructiva* (ver figura 2), que cumple, en esencia, con tres criterios: 1) disposición para colaborar pero también por profesionalizar los esfuerzos de colaboración; 2) que la colaboración surja del diálogo con los actores y de la observación crítica de sus necesidades y, 3) que no sea un tema normativo, de agenda política, sino un principio enraizado en la razón de ser (ontología) de la universidad latinoamericana (Lindquist, 2018). Esta perspectiva es secundada por autores como Albornoz et al. (2005), Langer (2008), Naidorf (2014) y Vélez y Ruiz (2019).

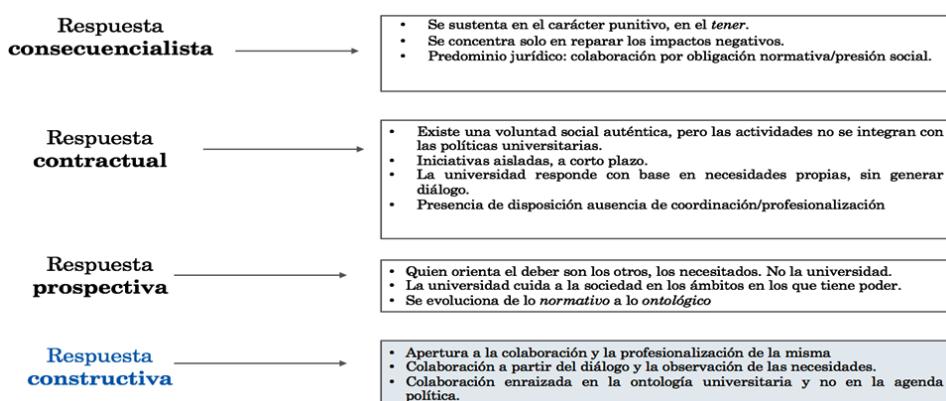


Figura 2.

En suma, las universidades e IES deben estar atentas a dialogar y actuar sobre las necesidades y problemáticas que padecen los diferentes actores del TS, esto desde una postura ontológica en la que estas instituciones-organizaciones responden en reciprocidad a las aportaciones de la sociedad para la sostenibilidad de las IES. No obstante, también tienen que ir más allá de las presiones de los organismos multilaterales, de los gobiernos nacionales y locales, y de los sectores productivos tradicionales. Asimismo, la transformación anhelada del entorno social inmediato debe tener un horizonte de largo plazo, y las universidades siempre tendrán que cuidar el rigor académico, sin estar completamente en función de los actores externos, ya que como lo señalan Albornoz et al. (2005), Riquelme y Lager (2008), y Vélez y Ruiz (2019) las universidades y facultades requieren de capacidades propias para fijar sus agendas transformadoras.

Antes de pasar a delinear los grandes temas de la agenda social de la universidad latinoamericana de inicios del siglo XXI, es importante señalar que en esta parte del documento se ha hecho un esfuerzo por acotar y delimitar en primera instancia, de manera

clara, los actores que conforman el ts tratando de refinar lo que implica pertenecer y estar fuera del ts; y en segundo lugar, tratar de trascender categorías confusas, ambivalentes, superficiales y sesgadas como el extensionismo, la pertinencia social, la relevancia social, la responsabilidad social, la vinculación social, el difusionismo; en lugar de esa esquizofrenia conceptual, se adopta la noción de colaboración de universidades e ies con el ts.

UNA AGENDA SOCIAL PARA LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS DEL SIGLO XXI

Actualmente se ciernen, en todo el planeta, peligrosas amenazas que podrían poner al borde del precipicio la especie y civilización humanas. Aunque América Latina poco tiene que ver con esas amenazas de extinción humana, sí termina o terminaría siendo afectada, dado que las secuelas de esas problemáticas se constituyen en externalidades negativas globales. En este sentido, podemos identificar las siguientes mayores amenazas que terminan impactando, en diferentes grados, a los países de la región, y en los que las universidades e IES requieren asumir un rol más activo reivindicando su misión civilizatoria:

- Luchar por evitar o mitigar lo más que se pueda el cambio climático y el calentamiento global. Al respecto, los gobiernos con el apoyo de las universidades y las organizaciones del ts tienen la responsabilidad de diseñar y aplicar políticas científicas y tecnológicas que coadyuven a la solución de este problema. Por ejemplo, los últimos avances científicos, mediante la edición genética, podrían producir plantas capaces de absorber una mayor cantidad de bióxido de carbono. Es importante persuadir al conjunto de actores sociales para que todos los productos y procesos se generen considerando las actuales necesidades ambientales. De alguna forma, en las aulas de nuestras universidades tendría queirse delineando un modelo económico y social alternativo que ponga fin a la depredación de la naturaleza. De manera impostergable, se tiene que reducir drásticamente la contaminación en todas sus formas. Las universidades e IES tienen que hacer fuertes reclamos al respecto.
- Luchar por el desmantelamiento de los arsenales nucleares de las potencias atómicas y evitar, de esa forma, una potencial hecatombe nuclear. Cabe mencionar que América Latina es de las pocas regiones del mundo libres de armas nucleares; por lo tanto, tiene la legitimidad y la autoridad moral y ética para exigir una desnuclearización del mundo. Para Chomsky (2017), estas son las dos principales amenazas para la humanidad en la actualidad¹. La lucha contra la desnuclearización también puede ser potencializada desde las universidades latinoamericanas.

¹ También habría que poner sobre el radar a las modernas guerras híbridas y aeroespaciales, que mantienen en constante riesgo a los sistemas de telecomunicaciones nacionales, y a la infraestructura sensible de las naciones que no son afines a los intereses de las potencias imperiales.

- Persuadir a las sociedades y a los gobiernos para la desfinanciarización especulativa de la economía. De acuerdo con Huerta (2004), Jalife (2006) y Stiglitz (2010), el capital especulativo (incluyendo la especulación inmobiliaria) ha causado verdaderos estragos económicos y estancamiento, por largos periodos, en varios países latinoamericanos. Particularmente, el caso de Argentina es emblemático por las recurrentes crisis financieras de las últimas décadas. Estas crisis también conducen a la excesiva concentración industrial.
- Clarificar y advertir sobre las consecuencias económicas y sociales de la excesiva concentración de la riqueza y la desigualdad extrema. Como lo sugieren Acemoglu y Robinson (2018), América Latina requiere avanzar en el diseño y consolidación de instituciones económicas y políticas inclusivas, que conduzcan a una verdadera democracia económica y política². No olvidar que Latinoamérica es la región más desigual del mundo, y las instituciones inclusivas implican superar gradualmente la corrupción, la simulación, la impunidad, la negligencia y la incompetencia gubernamental (verdaderos cánceres sociales que azotan a la región).
- Luchar para que el avance científico y tecnológico (surgido de las mismas universidades e IES) sea la base de un desarrollo sostenible y socialmente sustentable. Se requiere fomentar actividades económicas y sociales intensivas en conocimiento, pero que sean sostenibles y sustentables ambiental y socialmente, como lo plantean Arocena y Sutz (2010).
- Impulsar, conjuntamente con los gobiernos progresistas, Estados de bienestar de última generación, de forma tal que se hagan compatibles estas políticas con los grandes objetivos de la ONU sobre el desarrollo sostenible de inicios del nuevo milenio, como lo establece la CEPAL (2016). Estas estrategias deben contemplar la erradicación del hambre, la pobreza extrema, la indigencia, la precarización laboral y el desplazamiento forzado.
- El fenómeno migratorio en América Latina fue por mucho tiempo un problema marginal, que no iba más allá de los movimientos internacionales de mexicanos hacia Estados Unidos, de bolivianos hacia Argentina, de nicaragüenses hacia Costa Rica, o de guatemaltecos hacia México. Sin embargo, el problema se ha vuelto muy complejo y ahora hay una migración multinacional y multidimensional que presiona enormemente a algunos países latinoamericanos³. El tratamiento del problema

² Las universidades e IES tienen que empujar hacia procesos de la verdadera democratización, indagando sobre los grupos y los roles de poder que impiden una mayor distribución del mismo; además, la búsqueda de estrategias para mitigar la desigualdad incluyendo el análisis y corrección de los estragos que provoca el capital financiero especulativo.

³ Ahora mismo, el norte del continente americano (desde Centroamérica) está padeciendo una crisis migratoria sin precedentes. Esta crisis está impactando las estructuras políticas, económicas y sociales.

requiere una atención integral y multilateral, de lo contrario podría agravarse. Una migración internacional desordenada puede dar paso a problemas más graves como la trata de personas, la delincuencia internacional, el intermediarismo en el tráfico de las personas, y el eventual surgimiento de cuasi-campos de concentración. Además de dar margen para la especulación financiera más ruin.

- Impulsar debates científicos y tecnológicos, así como discusiones éticas y filosóficas sobre la manipulación y la conducción de la modelación de los procesos biológicos. Especial atención requieren, por ejemplo, la edición genética y los organismos genéticamente modificados; más aún cuando esos procesos podrían aplicarse a los mismos humanos.

En cuanto a dotar a la investigación universitaria de las preocupaciones sociales más genuinas, nos adherimos a lo que Arocena y Sutz (2010: 579) plantean como una manera de romper el círculo vicioso (de que los científicos y tecnólogos formados, así como la oferta de resultados de investigación no tenga su doble correspondencia con el nivel de demanda necesario), es ampliar el enfoque y el alcance de las políticas de innovación, las cuales tienen que ser concebidas como políticas sociales. Las políticas de innovación como políticas sociales apuntan a detectar y fomentar la demanda de conocimiento socialmente justificada, y está dirigida a proveedores endógenos de conocimiento (como las universidades, los centros de investigación y las IES en general). En efecto, se esperaría que las innovaciones inclusivas sean los resultados de tales políticas; y su exigencia principal sería mejorar el bienestar de la parte más necesitada de la población.

Arocena y Sutz (2010: 579) también sostienen que las necesidades que deben atender tanto las políticas sociales como la investigación científica son enormes. Así pues, en América Latina después del desastroso efecto social de las políticas económicas inspiradas en las recomendaciones del “consenso de Washington”, las políticas sociales han sido reconocidas como una esfera legítima e importante de intervención pública. De este modo, si se puede demostrar que las políticas de innovación son estratégicas para la implementación de políticas sociales, recibirán mayor apoyo social. En particular, relacionar las necesidades y problemáticas sociales con las políticas de ciencia, tecnología e innovación; sin duda, fomentará una mejor correspondencia entre las capacidades nacionales de resolución de problemas y las demandas de conocimiento e innovación en toda la sociedad.

Otros problemas específicos pero diversos y complejos de índole transversal (que requieren también de abordaje multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario), en los distintos campos del conocimiento, que han sido prácticamente endémicos en América Latina son los que se mencionan en las siguientes líneas, sin la pretensión de hacer una lista exhaustiva:

- Desempleo, precarización laboral y pobreza. Sobre estas problemáticas, la investigación universitaria tiene mucho que aportar en la integración de diagnósticos con bases científicas y alternativas de solución, para que los ejércitos de profesionales y posgraduados desempleados o subempleados mejoren notablemente sus condiciones laborales y de ingresos.
- La inseguridad es un flagelo que azota a varios países de la región; pero, en algunos países como México o Centroamérica la cantidad de muertes derivadas de esta situación se asemeja a la que se registra en países que se encuentran en guerra. Al respecto, la educación superior es una excelente válvula de escape, ya sea mediante la creación de espacios en las IES que alejan a muchos jóvenes de ser presas fáciles de la delincuencia organizada, o ya sea porque las universidades y las IES pueden ser semilleros de propuestas de solución y de intervención para atacar las raíces del fenómeno.
- La corrupción y la impunidad –anidada, tolerada y hasta alentada por las esferas públicas y privadas– constituyen otro de los grandes problemas sociales de nuestro tiempo. Aquí, la formación y la investigación avanzadas pueden contribuir mucho, anteponiendo a las IES como instituciones-organizaciones de reserva de valores y con un comportamiento ético ejemplar. Como, lamentablemente, la corrupción es un cáncer social en la mayoría de los países latinoamericanos, la investigación universitaria puede contribuir fomentando una fuerte carga de valores en todos los planes de estudio, desde el nivel más elemental hasta los posgrados de mayor exigencia académica.
- Escasez generalizada de agua dulce. La mala gestión y el desperdicio, a veces deliberado, de este recurso estratégico, de alguna manera tiene que ver con la insuficiencia de contenidos transversales en la formación profesional y de posgrado. La investigación científica y tecnológica universitaria puede aportar mucho en el diseño de contenidos necesarios y apropiados para relanzar la cultura universal del cuidado del vital líquido.
- El rezago educativo. Los años pasan y, sin embargo parece que las políticas en educación y en menor medida la investigación, dentro de la ciencia normal (en términos de Thomas Kuhn), muestran insuficiencias en cuanto a la elaboración de propuestas adecuadas para resolver el rezago educativo registrado en todos los niveles educativos. Es deprimente saber sobre el muy pobre o nulo avance en la mejora del desempeño educativo y de la situación general del sector educativo en la mayoría de los países latinoamericanos. A través de este fenómeno también se hace evidente la gran desigualdad e inequidad en Latinoamérica, puesto que en varios

países o regiones pueden coexistir enclaves que podrían considerarse como basados en conocimiento con espacios con nulas capacidades y activos del conocimiento.

- Baja inversión pública y privada en ciencia, tecnología e innovación. Ninguna sociedad que se jacte de ser basada en el conocimiento científico y tecnológico, puede embarcarse en esa trayectoria sin inversiones significativas en estos rubros. El piso mínimo tiene que ser el 1% del producto interno bruto (salvo Brasil en algunos años ha rebasado esa barrera psicológica de la muy baja inversión en ciencia y tecnología), pero la investigación universitaria puede contribuir con diagnósticos, argumentos convincentes y estrategias para alcanzar esa meta tan anhelada. Sin embargo, como lo sostienen Arocena y Sutz (2010), y Naidorf (2014), es indispensable que haya una doble correspondencia entre las políticas científicas y tecnológicas por el lado de la oferta, y las políticas científicas y tecnológicas (sociales) por el lado de la demanda y de la movilización del conocimiento.
- Por último, otro gran problema social es el deterioro de la salud pública. La prevalencia de enfermedades crónico-degenerativas, como el cáncer y la diabetes asociadas al sobrepeso y la obesidad son verdaderos desafíos económicos para las familias y el gobierno en varios países. En este ámbito la investigación universitaria puede ayudar a diseñar políticas públicas y gubernamentales, que alienten y consoliden un sistema de salud pública que privilegie la prevención más que las acciones correctivas.

Resumiendo, como ha quedado claro, la investigación científica y tecnológica derivada de las universidades latinoamericanas requiere desarrollar competencias transversales para la atención de las principales problemáticas sociales. Sólo de esta manera se puede aspirar a incidir fuertemente en el entorno social que nos rodea. Además, no debe pasarse por alto que se necesita de personal universitario especializado para movilizar de manera más exitosa el conocimiento, en la búsqueda de impactos directos y rápidos ante las apremiantes necesidades sociales.

CONCLUSIONES

En este trabajo, se hizo un esfuerzo por identificar las características más preeminentes del debate académico sobre la interacción de las universidades e IES latinoamericanas con los diferentes actores sociales regionales. Asimismo, se explicitaron las necesidades sociales más apremiantes, de los países de América Latina, que requieren ser atendidas por la formación e investigación científica y tecnológica desde las universidades.

Ante la creciente diversidad y complejidad de las problemáticas que enfrentan las sociedades latinoamericanas, queda claro que los actores del entorno nacional y regional

persuaden, directa o indirectamente, para que las universidades y las IES participen más directamente en la solución de los problemas sociales, trascendiendo la noción restringida de colaboración estratégica con el entorno productivo.

Para intensificar la colaboración basada en la formación científica y tecnológica, así como en la generación de conocimiento de frontera entre las universidades y el tercer sector, fue necesario aclarar y delimitar la noción de este último, el cual está integrado por la serie de actores legítimos que no pueden clasificarse ni en los entes gubernamentales ni en los del sector privado lucrativo, aunque queda la posibilidad de encontrar actores híbridos. Esto es fundamental, porque normalmente en las políticas universitarias y en las científico-tecnológicas no se hace la distinción necesaria —para apuntalar bien las políticas de interacción y colaboración con la sociedad—, dando origen a una serie de confusiones que redundan en poca efectividad de las políticas universitarias interaccionistas y colaborativas.

Nosotros coincidimos con las posturas que reclaman una reivindicación de la esencia humanista y social de las universidades latinoamericanas, la cual debe tener siempre presente, en primer término, a la sociedad más desfavorecida. No obstante, esta perspectiva tiene que partir de una interacción dialógica que garantice un acercamiento simultáneo a los múltiples problemas sociales que fueron enlistados. Esta interacción dialógica también implica poner en correspondencia la producción de conocimiento con su consumo (doble correspondencia de oferta y demanda de conocimiento), como una política científico-tecnológica pero también social, lo que Arocena y Sutz (2010) denominan aprendizaje mediante la resolución de problemas prácticos sociales.

Como potencial agenda de investigación, proponemos que sobre las mayores necesidades sociales aquí enunciadas se amplíe la discusión y, en su caso, se complemente la lista a partir de la revisión más profunda de las regiones latinoamericanas por separado. Adicionalmente, se requiere trabajar en el diseño de propuestas alternativas más efectivas, para intensificar los vínculos IES-TS y, de esa manera, atacar frontalmente la vasta problemática social.

REFERENCIAS

Acemoglu, Daron & Robinson, James (2018). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. México: Crítica.

Aguilar, Rubén (2006). *Las organizaciones de la sociedad civil en México: su evolución y principales retos*. Universidad Iberoamericana.

Albornoz, Mario, Estébanez, María & Alfaraz, Claudio (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (4), 73-95.

Arocena, Rodrigo & Sutz, Judith (2010). Weak knowledge demand in the South: learning divides and innovation policies. *Science and Public Policy*, 37 (8), 571-582.

Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Maletá, Maida, Siufi, Gabriela & Wagenaar, Robert (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. España: Tuning Project.

Birch, Kean & Whittam, Geoff (2008). The Third Sector and the Regional Development of Social Capital. *Regional Studies*, 42 (2), 437-450.

Castro, Elena, Olmos, Julia & Fernandez, Ignacio (2016). La Vinculación Ciencia-Sociedad: Estereotipos y Nuevos Enfoques. *Journal of Technology Management & Innovation*, 11 (2), 121-129.

Chomsky, Noam (2017). ¿Quién domina el mundo? Barcelona: Grupo Zeta.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: CEPAL.

Corry, Olaf (2010). Defining and Theorizing the Third Sector. In R. Taylor (ed.), *Third Sector Research* (pp. 11-20). University of Cambridge, UK.

De La Cruz, Cristina & Sasía, Pedro (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Nueva Época*, 13 (2), 17-51.

Espinosa, María (2018). Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno. Desafíos relacionados con una pertinencia social integral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (26), 110-129.

Feldfeber, Myriam (2009). Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En Gentili, P. et al. (Comp.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 135-161). Buenos Aires: CLACSO/Homo Sapiens.

García-Galván, Rodolfo (2018). El papel de las instituciones y de la colaboración universidad-empresa en el desarrollo: evidencias de la UAEMéx y la UABC. *Paradigma Económico*, 10 (1), 81-118.

Huerta, Arturo (2004). *La Economía Política del Estancamiento*. México: Editorial Diana.

Jalife-Rahme, Alfredo (2007). *Hacia la Desglobalización*. México: Jorale editores y ORFILA.

Langer, Ariel (2008). El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina. En Riquelme, G. (Ed.). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (pp. 23-73). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Lindquist, Ricardo (2018). *La colaboración mediada por el conocimiento entre la UABC y el Tercer Sector* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Baja California.

Lindquist, Ricardo, García-Galván, Rodolfo, & Chaparro, Alicia (2019). Cumplir con los otros: una revisión documental sobre la colaboración UABC-Tercer Sector. En Chaparro, A., Rodríguez, J.C., & Pérez, J.C. (Coords). *Apuntes de investigación educativa* (pp. 167-187). México: Quartuppi.

Martí, Juan, Licandro, Óscar & Gaete, Ricardo (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 47 (186), 1-22.

Mungaray, Ana, León, Alicia & López, Santos (2014). La innovación social y su relación con el desarrollo de las regiones un enfoque conceptual. En Alvarado, A. y S. López (Coords.). *Cultura e Innovación Social para el Desarrollo de las Regiones* (pp. 123-137). México: Universidad de Occidente y ediciones del lirio.

Naidorf, Judith (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (89), 1-31.

Olarte, Diana, Ríos, Leonardo (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 la Educación Superior*, 44 (175), 19-40.

Olvera, Alberto (1996). El concepto de sociedad civil en una perspectiva habermasiana: hacia un proyecto de democratización. In Foro de Apoyo Mutuo, Fundación Demos, & Instituto de Análisis y Propuestas Sociales (Eds.), *Sociedad Civil: Análisis y Debates* (pp. 31–44). México.

Paiva, Verónica (2004). ¿Qué es el tercer sector? *Revista Científica de UCES*, 8 (1), 99–116.

Riquelme, Graciela & Langer, Ariel (2008). Las capacidades de los grupos universitarios frente a las demandas sociales y productivas: perspectivas de los docentes-investigadores sobre las lógicas de producción y circulación del conocimiento. En Riquelme, G. (Ed.). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (pp. 475-561). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Salomon, Lester & Anheier, Helmut (1995). En busca del sector no lucrativo: la cuestión de las definiciones. *Umbral XXI*, 14–15.

Stiglitz, Joseph (2010). *Caída Libre: el libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. México: Santillana.

Vallaey, Francois (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105–117.

Vallaey, Francois, de la Cruz, Cristina & Sasia, Pedro (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw Hill, BID.

Vélez, Germán, Ruiz, Gustavo (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la Educación Superior*, 48 (190), 1-22.