



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (186) (2018)



ARTÍCULO

La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos

The Social Responsibility of Higher Education as a Common Good. Concept and Challenges

Juan José Martí-Noguera*, Óscar Licandro**, Ricardo Gaete-Quezada***

* Universidad de Valencia, Valencia, España. Correo electrónico: juanjomn@protonmail.ch

** Facultad de Ciencias de la Administración Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

*** Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Recibido el 25 de septiembre del 2017; aceptado el 01 de junio del 2018.

Resumen

Este artículo atiende al planteamiento de la UNESCO de considerar como bien común a la Educación Superior, en un momento en que las Instituciones de Educación Superior están inmersas en procesos caracterizados por una progresiva mercantilización del conocimiento que condiciona el acceso a la financiación por posicionamiento en *rankings* internacionales, poniendo en riesgo el objeto de contribuir a un desarrollo sostenible en sus contextos. Mediante un particular análisis de aspectos relacionados con la Responsabilidad Social y la relación con los grupos de interés, se realiza una contribución a la reflexión teórica y a los desafíos para conceptualizar la Educación Superior como un bien común.

Palabras clave: Educación Superior; Responsabilidad Social; Bien Común; Iberoamérica; Grupos de Interés

Abstract

This article responds to UNESCO's approach of considering Higher Education as a common good, at a time when Higher Education Institutions are immersed in processes characterized by a progressive commodification of knowledge that conditions access to financing by positioning in international ranks, putting at risk the object of contributing to sustainable development in their contexts. Through a particular analysis of aspects related to social responsibility and the relationship with stakeholders, a contribution is made to the theoretical reflection and challenges to conceptualize Higher Education as a common good.

Keywords: Higher Education, University Social, Common Good, Iberoamerica, stakeholders

La educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como empresa social colectiva (UNESCO, 2015: 88).

Introducción

El presente artículo forma parte de una línea de investigación sobre la Responsabilidad Social de la Educación Superior (RSES) en el contexto Iberoamericano (Martí-Noguera, Arango y Moncayo, 2015; Martí Noguera, Gaete Quezada, Puerta Lopera y Martí-Vilar, 2013) y se circunscribe en el marco de las reflexiones que expone el documento "Replantear la educación. ¿Hacia un Bien Común mundial?" (UNESCO, 2015). La deriva de las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas y públicas hacia empresas (Brunner y Miranda, 2016) en competición por prestar servicios de conocimiento constituye un abandono de su Responsabilidad Social, particularmente su renuncia al ejercicio de dos de sus principales responsabilidades: la creación de condiciones internas que permitan a los ciudadanos la igualdad de oportunidades para acceder a estudiar en ellas, y la producción de conocimiento socialmente relevante. Es en este contexto, y en la búsqueda de una solución a estos problemas,

que la UNESCO propuso en 2015 conceptualizar la Educación Superior como un Bien Común:

Además de cuestionar la conceptualización de la Educación Superior como un bien privado, la UNESCO también reconoce la dificultad del paradigma tradicional, que la concibe como un bien público, para alcanzar esa solución. A dos años de esta disruptiva propuesta de la UNESCO, poco se ha avanzado en la reflexión y el análisis de sus implicaciones teóricas y prácticas. Fundamentado en una revisión bibliográfica de literatura científica y documentos de organismos internacionales, este documento pretende ser una contribución a la reflexión sobre las implicaciones teóricas y prácticas de conceptualizar la Educación Superior como un Bien Común.

Este trabajo se da en el contexto de dinámicas de transición que imperan en estos inicios del S. XXI, caracterizados por una rápida transformación del sistema económico en base a tecnologías (en las que predomina la inmediatez y la fugacidad), una globalización que diluye las fronteras físicas en el ámbito económico y moviliza migraciones en búsqueda de paz, de recursos naturales y de trabajo. El punto de partida es la cuestión que apunta la UNESCO al asociar el concepto de Educación Superior con el de los denominados bienes comunes. Entre otras consideraciones, dado que si bien la humanidad cuenta con el mayor número de personas con acceso y estudios superiores de la historia (UNESCO, 2015), se enfrenta por una parte a la herencia de no haber sido capaz de superar serias problemáticas de orden social y ambiental, algunas expresadas por las Naciones Unidas en los Objetivos del Milenio 2015, que han evolucionado hacia los denominados Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 (Benavot, 2016); mientras que por otra parte se proclamó la entrada en la denominada “IV Revolución industrial” (Schwab, 2015), producto de sucesivos avances apuntalados por la Educación Superior (Rubio Mayoral, 2006), en la cual las máquinas interconectadas con seres humanos aprenden e interactúan, son capaces de tomar decisiones y recopilan ingentes cantidades de datos que establecen perfiles de personas y enseñan a redes de inteligencia artificial a darnos respuestas. Ambos casos representan las dos caras de una misma moneda. La Educación Superior ha representado un salto cualitativo elevado en términos de desarrollos científico de primer nivel, pero tal vez nunca antes se ha estado tan cerca de la necesidad filosófica de interrogarnos como humanidad, y particularmente desde la academia, acerca de la necesidad humana por ir más allá en avances tecnológicos, entrando en una competición que permanentemente deja atrás a quienes tradicionalmente han estado relegados al margen de ese confuso concepto llamado *desarrollo*.

El documento de la UNESCO (2015) incide en este aspecto clamando por un humanismo que guíe el proceso de generación compartida del conocimiento

to en respuesta a la progresiva privatización a nivel global de la Educación Superior (Bok, 2003; Meller, 2004; Verger, Lubienski, y Steiner-Khamsi, 2016), que involucra intereses no siempre vinculados a soluciones que repercutan en mejorar las condiciones de vida de gran parte de la humanidad, mientras que para acometer exitosamente los ODS habrá que alinearlos con los avances tecnológicos (Jules, 2017). No obstante, llama la atención que cuanto más capacidad potencial debería existir para acometer un proyecto de desarrollo humano, impulsado por las IES como agentes clave, éstas se encuentran en una lógica de competición por figurar en *rankings* internacionales para ser consideradas organizaciones de clase mundial, lo que desvía su foco de esa misión. Apunta al respecto Enders (2015) que los *rankings* no atienden a los contextos y necesidades regionales de las universidades, sino que aumentan desigualdades al no tener prácticamente en cuenta aspectos tales como el acceso y la equidad, la movilidad social, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, y la aportación de las universidades al desarrollo de sus comunidades, al tiempo que aumenta el individualismo al condicionar a investigadores y universidades a la presión de ser actores globales en una clasificación en la que la propia gobernanza de las segundas se aleja de la organización, cediendo espacio a nuevos actores que son los que establecen las prioridades de la academia. En palabras de Suárez Zozaya y Muñoz García (2016): “La competencia por el trabajo y por los recursos, así como el egoísmo, se han colocado en el seno de la cultura universitaria” (2016: 16).

En síntesis, Dorn (2017) plantea que, si bien se mantiene el discurso de buscar el Bien Común en las IES, mayormente la Educación Superior es percibida como puerta de acceso al éxito individual que se cuantifica en ingresos económicos como primera razón de cursar estudios. Ante este panorama, en este documento se enlazan Educación Superior y Bien Común con el concepto de la Responsabilidad Social, ya no de las universidades (RSU) sino de la Educación Superior (RSES) en sí misma, independientemente del modelo organizacional bajo el cual se organice. La responsabilidad como concepto se asocia a dos ámbitos: el de gestión, que implica reportar acerca de los procesos organizacionales, y el moral, por el cual se demanda una implicación de las IES para incidir de manera que la formación y la investigación contribuyan a dar respuestas a las necesidades humanas. Ante la finalidad de llevar a cabo estas responsabilidades, adquieren una especial relevancia aquellos aspectos relativos tanto a la gobernanza institucional, así como los elementos vinculados con la relación que las IES mantienen con sus grupos o partes interesadas, este último concepto como principal enfoque teórico para la RSU en Iberoamérica (Gaete, 2015; Larrán *et al*, 2015). De acuerdo con las concepciones originales, dicho término identifica a las personas, los grupos o las instituciones que están interesados, o se encuentran afectados por lo

que la organización hace, y que velan por el cumplimiento de su misión. De esta forma, la expresión del bien común en la Educación Superior, desde sus partes interesadas, debería guiarse por contribuir conjuntamente a un propósito que supera los intereses privados o individuales, caracterizado por “la permanencia en el tiempo de un conjunto de valores comunes que hagan de quienes realizan la actividad educativa (estudiantes, profesores, administradores, familias) los mejores evaluadores de su propio desempeño” (Ordóñez y Salazar, 2013: 181).

El artículo se estructura en dos partes y el planteamiento de una serie de desafíos que debe afrontar la Educación Superior para ser considerada un Bien Común. En la primera parte se presentan algunas tendencias en Educación Superior en el contexto Iberoamericano, atendiendo al manifiesto de constituir un Espacio Iberoamericano de Conocimiento Socialmente Responsable (*Universia*, 2014), prestando atención a la evolución del concepto de RSES junto a aspectos clave como la legislación de la RS, y la prioridad de procurar una Educación Superior de calidad en un contexto donde el sector privado predomina mayormente en América Latina.

En la segunda parte se abre un espacio a la consideración de la Educación Superior como un Bien Común, concepto propio de la Economía y que resurge con cierta fuerza en los últimos años (Añaños Meza, 2014; Felber y Hagelberg, 2017) hasta el punto que da nombre al referido informe de la UNESCO (2015) y tiende a aportar una visión alternativa a la perspectiva de la privatización de la Educación Superior, la que pone en peligro el acceso universal y un servicio de calidad. Si bien el enlace de la Educación Superior como Bien Común es relativamente reciente en la literatura (Dorn, 2017; Marginson, 2016; UNESCO, 2015), a la luz de la revisión aportada se ofrece un espacio para situar una posible comprensión de las nuevas dinámicas que de hecho parece que vayan a regir la relación de la sociedad con lo que puede llamarse “consumo” de formación e investigación, y el proceso de adaptación que desempeñarán las IES ante nuevos esquemas de formación, virtual y transnacional, e investigación en espacios ajenos a la academia.

En este apartado, el objetivo es presentar argumentos en favor de considerar la Educación Superior un Bien Común, a fin de contribuir a la definición de un modelo de IES en el cual adquiere mayor relevancia la implicación de agentes externos que, como se justificará, contribuyan a que en las IES que se califiquen socialmente responsables sea una de las prioridades (no contemplada en el actual sistema de *ranking*) el preservar áreas de conocimiento no necesariamente rentables en términos económicos cortoplacistas, pero sí de interés para el desarrollo en la región, y que favorezcan la discusión crítica de saberes propios de determinados territorios (Vallaes, 2014). Para Iberoamérica, constituye una urgencia a efectos de facilitar un debate en clave abierta

entre la academia y la sociedad, con el objetivo de plantear desafíos para el modelo de IES que tendrá sentido y pertinencia en el siglo XXI, dado que el sistema que se está imponiendo replica para Altbach (2016) un modelo neocolonialista de subyugar la producción de conocimiento a estándares y beneficios ajenos. Sin renunciar a un impacto global (Grau, Goddard, Hall, Hazelkorn y Tandon, 2017) 2017), a las IES se le supone un deber de contribuir a su territorio.

Cabe señalar que la intención del trabajo no pretende ser exhaustiva en cuanto a revisión de referentes sobre la Educación Superior, puesto que no se considera factible debido al ingente volumen de publicaciones que ha activado la carrera de las IES por figurar en los *rankings* con base a publicaciones en revistas indexadas. En línea con la pregunta que plantea el informe de UNESCO (2015), se trata de asociar una serie de discursos que permitan la discusión acerca de la Educación Superior, considerando una responsabilidad de la sociedad el mantener instituciones que alberguen y cuestionen el conocimiento.

La cuestión de la responsabilidad social de la Educación Superior, una mirada iberoamericana

A modo de panorámica, en Iberoamérica (al año 2016) se encontraban registradas más de 11 000 IES, primando un predominio del sector privado en los países latinoamericanos (Brunner y Pedraja, 2017), lo cual supone un notable reflejo acerca de la importancia de la discusión sobre la conceptualización de la Educación Superior y su instrumentalización como un servicio que permite el acceso a un mercado de oportunidades laborales y a mejores condiciones socioeconómicas. En el contexto iberoamericano actual, las reglas que rigen a las IES vienen marcadas por reglas de mercado establecidas por intereses de agentes internacionales (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016), en el cual se toman nuevos patrones de gobernanza y de regulación con base a modelos propios del sector privado (Jules, 2017), las universidades públicas adoptan como referente el modelo de Nueva Gestión Pública (NGP) que incide en aspectos de competitividad, en los cambios en la estrategia de financiación, en la rendición de cuentas y en la participación de agentes externos en los órganos de gobierno (Bleiklie, Enders, Lepori, y Musselin, 2011; Navarro Arredondo, 2014). Este acercamiento a una realidad de las IES competitiva y transnacional obliga a replantear el sentido de la Educación Superior, cuestión nada baladí pues se le presuponen una serie de misiones condicionadas por quienes gestionan las reglas, quienes ofertan la mercancía y quienes la “consumen”.

Parafraseando a un pensador, pedagogo, político y cómico, el colombiano Jaime Garzón, en un celebrado discurso ante estudiantes comentaba cómo no hacía tanto tiempo las universidades fueron tan relevantes para la sociedad que el gobierno antes de tomar decisiones acudía a consultar a quienes albergaban el conocimiento y los saberes, sin embargo, se estaban convirtiendo en parques infantiles donde [al parecer lo único importante era] pasar el tiempo, sin pensar más allá consumiendo su credibilidad (Garzón, 1998). Ese rol trascendente se fue diluyendo, no sin voces críticas, bajo el manto de los sistemas de evaluación y de recompensas que premian la sumisión y la competición, lo que ha supuesto un uso perverso desde las Ciencias Sociales como señalan Suárez Zozaya y Muñoz García (2016), “quienes han desarrollado las teorías y propuestas que inducen a los individuos y a las instituciones – incluidas las de investigación y de educación superior – a normar sus comportamientos por los valores del mercado” (2016: 17). La deriva de las IES hacia empresas en competición por prestar servicios de conocimiento, 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, llamémosles éticos o morales, que primen el beneficio colectivo del conocimiento por encima de su aprovechamiento para fines individualistas. Esto último ha sido el desencadenante de un escenario en el que cuesta reconocer que grandes depredadores de recursos naturales y expertos en finanzas han adquirido su conocimiento en Instituciones de Educación Superior.

El devenir de la Educación Superior afecta a la sociedad, por ello es conveniente referir a su Responsabilidad Social, o responsabilidades. El concepto Responsabilidad Social de las IES ha sido muy debatido, tanto por su connotación empresarial como por determinar los alcances que deba tener, dándose dos comprensiones acerca de cómo ejercerla, por una parte, una acepción orientada hacia un modelo de gestión organizacional que enfatiza la elaboración de reportes bajo estándares empresariales, y que cuenta con mayor recorrido en España dentro del marco europeo (Martí Noguera *et al.*, 2014); y por otra parte, se presenta un modelo de proyección o de acciones de vinculación social, en el cual las IES actúan interpretando las necesidades de la comunidad, dicho modelo incluye actuaciones con la comunidad, atención a los derechos humanos, acciones ambientales, brindar servicios a colectivos desfavorecidos y un sinnúmero de iniciativas que no siempre perduran, al no formar parte de un plan estructurado y perfectamente integrado en su misión que incluya los principales activos de conocimiento que se genera en las IES (Martí Noguera, Arango y Moncayo, 2015). En ambos modelos, un efecto destacable es la regulación de la RS adoptada en las legislaciones de Educación Superior iniciadas por orden cronológico en Brasil (2004), Perú (2014) y Ecuador (2015) (Melo *et al.*, 2016; Martí Noguera, Calderón y Fernández, en

prensa), vienen a marcar la pauta, los objetivos y los sistemas de verificación con la finalidad última de asegurar la calidad de la Educación Superior estableciendo unos indicadores de obligado cumplimiento para las IES, marcando la pauta a seguir que garantice una efectiva implicación de la Educación Superior en la comunidad.

En el presente artículo se consideran de igual importancia la responsabilidad de la gestión transparente que ofrezca espacios a una gobernanza abierta a la participación con la sociedad, así como la responsabilidad ética o moral de actuar en atención al Bien Común en favor de dicha sociedad, evitando caer en discursos que no se materializan en acciones. Para garantizar un pleno ejercicio de responsabilidad, hay que conocer “lo social” y qué entiende la comunidad por “Bien Común” más allá de las regulaciones o los distintos sistemas elegidos para llevar a cabo su propósito, los diferentes modelos de RS tienen una dependencia de sus partes interesadas, las personas que vía impuestos o pago de matrículas financian mayormente a las IES en Iberoamérica, si bien a veces mayormente es interpretado a la inversa y pareciera que las comunidades en las cuales una IES se establece deberían considerarse afortunadas. A partir de relacionar el Bien Común con los grupos que constituyen la sociedad, surge como una pregunta importante al momento de analizar la Responsabilidad Social de dichas IES el poder determinar con claridad y precisión: ¿quiénes constituyen las partes interesadas?, ¿deben estar involucradas en la gobernanza de las IES? (Gaete, 2012; Kehm, 2011). Las respuestas a dichas preguntas pueden ser variadas según el país y el tipo de IES que se analice, pero en general, como señala Kehm (2011) deben ser actores que posean la legitimidad suficiente para participar en los procesos decisionales de la institución, lo que puede incluir aquellas partes interesadas tanto internas (personal docente, administrativo y estudiantes) como externas (organizaciones, sociedad civil, agentes empresariales, administraciones públicas, etc.) que contribuyan a fortalecer el proceso de toma de decisiones e implementación de acciones que sean más pertinentes con los intereses e impactos sociales, económicos y medio ambientales emanados del quehacer de las IES en la comunidad.

La importancia de las partes interesadas en los procesos de gestión se constata en la Guía de Responsabilidad Social ISO 26000 (UNIT ISO, 2011), en la cual la gobernanza es definida como el “sistema por el cual una organización toma e implementa decisiones con el fin de lograr sus objetivos” (2011: 3), señalando que implica una “actividad llevada a cabo para crear oportunidades de diálogo entre una organización y una o más de sus partes interesadas con el objetivo de proporcionar una base fundamentada para las decisiones de la organización” (2011: 4). En definitiva, sin el concurso de las diferentes partes no hay organización; la UNESCO (2015) incide en la impor-

tancia de fomentar una mayor relevancia de la sociedad civil en la Educación Superior, para que ejerza un contrapeso que evite la mercantilización por medio de la participación en los órganos de decisión.

En síntesis, de estas consideraciones se puede entender como una Responsabilidad Social compartida entre las IES y sus partes interesadas el hecho de procurar una orientación del conocimiento hacia la búsqueda de conocimiento que contribuya al Bien Común, por encima de intereses individuales. En el reciente informe de la *Global University Network for Innovation* (GUNI) (Grau *et al.*, 2017) subrayan la gran oportunidad que supone la capacidad de las IES por trabajar desde un conocimiento global interconectado para colaborar en solucionar las demandas y las necesidades locales, pero para ello es menester salir de la lógica instalada de competición.

La Educación Superior como Bien Común

El acercamiento a las tendencias en el sector de la Educación Superior bajo el prisma conceptual de los bienes comunes (término inicialmente propio del ámbito de la economía y referente a recursos naturales), éstos son definidos por la UNESCO (2015) “como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas” (2015: 85).

El término *bienes comunes* refería en sus inicios a recursos naturales, si bien actualmente existe la tendencia a considerar como bienes comunes los servicios que permiten satisfacer derechos humanos básicos tales como la salud y ponen de relieve el rol de la educación (Felber y Hagelberg, 2017). Así, por ejemplo, el Foro Mundial sobre Globalización (Gutiérrez y Mora, 2011) propuso la existencia de tres tipos de bienes comunes: 1) el conjunto de recursos naturales de los cuales depende la vida de la humanidad (el agua, los bosques, las reservas de peces, el aire, la capa de ozono, etc.); 2) las creaciones colectivas de la humanidad (la cultura y el conocimiento), y 3) los bienes sociales (aquellos que garantizan el acceso universal a la salud, la educación y la seguridad social). En este marco surge la pregunta: ¿por qué considerar la Educación Superior un Bien Común? Una respuesta, plausible, radica en que acceder al sistema de las IES es condición casi *sine qua non* para ocupar posiciones laborales finitas, ya que el número de cargos o personas que pueden acceder a la riqueza que otorgan algunas titulaciones es limitado y la exclusión a dicha posibilidad implica desigualdad. Marginson (2016) aborda esta temática en la medida que las diferencias entre unas IES y otras condicionan

las oportunidades laborales que pueda tener una persona, en un modelo que tiende a estratificar y aumentar la inequidad.

Si bien existe amplia literatura sobre los *commons*, por su denominación en inglés, éste sigue siendo un concepto en construcción. Gutiérrez y Mora (2011) identifican tres tipos de definiciones que los conciben como: a) recursos, exclusivamente; b) relaciones sociales entre recursos y comunidades específicas, y c) una variante de la anterior, en la que los recursos generan propuestas políticas relacionadas con la gobernanza de esos recursos. Para el análisis que sigue a continuación hemos optado por esta tercera conceptualización.

Mientras que los bienes privados son de propiedad individual (de una persona o una organización) y los bienes públicos son posesión del Estado, los bienes comunes no son posesión de ninguna persona u organización (tanto privada como estatal). El derecho al uso de los bienes privados queda legitimado por su adquisición en el mercado y el derecho al uso de los bienes públicos lo está por el hecho de ser ciudadano de un país y pagar algún tipo de canon (el peaje para circular en una carretera o los impuestos que financian los diversos servicios públicos), en cambio, los bienes comunes son utilizados sin tener que pagar ningún precio (ello pasa con el aire que respiramos, el agua de los mares en la que nos bañamos, etc.). Dicho de otro modo, los bienes comunes son aquellos sobre los cuales todas las personas tienen derecho de uso por el simple hecho de ser parte de la humanidad o de una comunidad concreta.

¿Por qué proponer a la Educación Superior como un bien común, si actualmente se trata de un bien gestionado por el Estado (bien público) o por distintas instituciones de carácter privado con o sin fines de lucro (bien privado)? La razón por la que la UNESCO propone conceptualizar la Educación Superior como un bien común mundial es una respuesta a la necesidad de encontrar una solución al problema de su creciente privatización, cuya importancia está dada por la “escala, alcance y penetración” con la que está ocurriendo (UNESCO, 2015: 79). Para la UNESCO, esta situación amenaza el acceso universal al derecho a la educación –que es el derecho humano fundamental que permite la realización de los otros derechos (UNESCO, 2015) y la principal herramienta generadora de igualdad de oportunidades en la sociedad contemporánea– y excluye a los ciudadanos de los procesos de toma de decisiones sobre el uso de los mismos (Figuroa, 2016). La UNESCO reconoce la dificultad del paradigma tradicional de la Educación Superior como bien público para hacer frente a esta nueva problemática. En forma complementaria a las razones por las cuales el organismo propone esta idea, importa señalar que en las universidades públicas también puede operarse un proceso de “privatización” de la ES, no en el sentido de la propiedad privada capita-

lista, sino en el sentido de que las burocracias (administrativas y académicas) pueden tender a gestionar las IES en beneficio de sus propios intereses corporativos, lo cual constituye también una forma de apropiarse de este bien común. Un caso particular se observa en las universidades públicas de América Latina que, luego de la reforma de Córdoba en la década de 1950, basan su gobernanza en el cogobierno de los tres órdenes que componen la universidad: docentes, alumnos y egresados.

Además, existen cuanto menos otras dos razones para hacerlo. En primer lugar, la teoría sobre los bienes comunes hace ya tiempo que incluye al conocimiento justamente en su decálogo de bienes comunes (Gutiérrez y Mora, 2011; Subirats, 2011), en segundo lugar, se encuentra la necesidad de reconocer que la masificación de las nuevas tecnologías digitales está posibilitando una mayor apropiación, por parte de las personas, de bienes que tradicionalmente han sido considerados como privados (libros, revistas, documentos, etc.), y por lo tanto el conocimiento en todas sus formas (tanto digital como analógica) se está transformando por la vía de los hechos en un bien común (Faggiolo, 2012).

En general, los autores e instituciones que insisten en posicionar la Educación Superior como un bien público lo hacen como forma de frenar los procesos que llevan a la apropiación privada del conocimiento (García Menéndez, 2009; Pusser, 2005), bajo la hipótesis de que dicha apropiación impide el acceso universal a la educación y al conocimiento. Pero lo que estos autores no se dan cuenta, es que la gestión de la Educación Superior bajo los modelos de gobernanza de los bienes públicos puede también impedirlo, y de hecho, ya lo están haciendo, pero, ¿dónde radica el problema?

La respuesta se hallaría en la gobernanza de los bienes comunes. Garret Hardin (1968) sostuvo que al no existir un propietario que se interese por preservarlos (o en lenguaje actual: que se ocupe de garantizar su accesibilidad y sostenibilidad) los bienes comunes están condenados a ser saqueados y agotados. A esta situación Hardin la llamó la “tragedia de los bienes comunes”. Uno de sus peores enemigos es el denominado *free rider*, aquel individuo u organización que abusa en su uso (Zamagni, 2014). El razonamiento de Hardin permite explicar la actual crisis medioambiental que está conduciendo a la destrucción de los bienes comunes naturales, pero también aplica a los otros dos tipos de bienes comunes propuestos por el Foro Mundial sobre la Globalización: las creaciones colectivas de la humanidad (entre los que se encuentra el conocimiento) y los bienes sociales (la educación, por ejemplo), aunque en ambos casos el drama de los bienes comunes se manifiesta de otra forma. Aquí no se trata de su destrucción, porque todos ellos se pueden renovar ya que son creaciones humanas. Como se ha comentado, el problema consiste en la exclusión a su acceso o a su uso en beneficio de in-

tereses corporativos y en detrimento de los estudiantes, la sociedad y demás partes interesadas, y por lo tanto, su negación como bienes comunes. A pesar de que nadie discute en nuestras sociedades que la educación y la salud son derechos universales, aún no hemos encontrado la forma de garantizar el acceso universal a las mismas en igualdad de condiciones.

La solución a esta problemática se relaciona con la gobernanza de los bienes comunes, pero la dificultad radica en que, tal como diversos autores argumentan (Gutierrez y Mora, 2011; Zamagni 2014), los modelos de gobernanza del sector privado y del estado están impedidos para aportar esa solución. En el primer caso el modelo está orientado a la maximización de las utilidades y basado exclusivamente en relaciones de intercambio de valores equivalentes, por lo que está imposibilitado teórica y empíricamente para gestionar los bienes comunes, ya que esta gestión requiere relaciones de gratuidad y de reciprocidad, la construcción de valor compartido, el involucramiento en la solución de los problemas de la sociedad y una gestión responsable de las externalidades. De igual forma, el modelo tradicional de gestión estatal, si bien está calificado para gestionar bienes públicos, tampoco cumple con algunos de los requisitos necesarios para la gestión de bienes comunes (Zamagni, 2014), ya que ésta requiere formas de toma de decisiones inconsistentes con la lógica de la burocracia estatal, así como la adopción de compromisos por parte de todos los grupos de interés involucrados (incluyendo a la sociedad, que es quien financia a través del estado a las IES públicas o subsidia las IES privadas), lo que es más propio de la lógica del tercer sector (Zamagni, 2014). Por otra parte, ambos modelos son muy vulnerables al *problema de agencia* (Jensen y Mecklin, 1976), que consiste en que los administradores (tanto de la empresa privada como del Estado) suelen priorizar sus intereses personales o corporativos por sobre los de la organización que administran.

Ésta es la razón por la cual diversos autores sugieren que los bienes comunes requieren de mecanismos de gobernanza específicos. El aporte más importante en este sentido lo hizo Elinor Ostrom (1990), premio Nobel de Economía en 2009, quien propuso que la gobernanza de los bienes comunes tiene que ser consistente con la naturaleza de este tipo de bienes y, por lo tanto, requiere el involucramiento directo de la comunidad que tiene derecho sobre ellos. O, como dice Zamagni (2014): “si este bien es común, también su gestión debe serlo” (2014: 33). Esto equivale a decir que la gestión de los bienes comunes debe ser responsabilidad de los grupos de interés directamente relacionados con su producción y acceso (limitados por mecanismos de gobernanza que minimicen el problema de agencia y el corporativismo); o al menos, escuchar su voz y contemplar sus intereses. Subirats (2011) aporta una síntesis de siete principios con base a los cuales, según Ostrom, es

posible edificar un gobierno adecuado para este tipo de bienes: 1) delimitar claramente a quiénes incluye; 2) contar con un marco de funcionamiento que establezca las reglas para su producción y acceso; 3) métodos de toma de decisión colectivas que incorporen las voces de todos los involucrados; 4) mecanismos de monitoreo y gestión en la que ellos participen; 5) la existencia de sanciones para quienes incumplen (en particular, los *free riders*); 6) contar con mecanismos que favorezcan una buena resolución de los conflictos, y 7) el reconocimiento y legitimidad otorgados por terceros a esta forma de organización.

En seguida se exponen algunos argumentos acerca de la perspectiva de desarrollar un modelo de Educación Superior como Bien Común” y la relevancia en el proceso de la responsabilidad de los grupos de interés. Al ser la absoluta mayoría de las universidades de gestión estatal o privada, resulta utópico e irresponsable proponer que las IES pasen a ser gestionadas por las comunidades a las que proveen de conocimiento. No obstante, entendemos que ambos tipos de universidades podrían incorporar en sus modelos de gobernanza elementos propios de la gobernanza de los bienes comunes (en particular, los propuestos por Ostrom) y que ello contribuiría a encontrar soluciones a los problemas formulados en este documento. A continuación se ilustra esta idea mediante dos ejemplos:

a) *El problema del acceso a la educación universitaria*

En las universidades públicas, la dificultad principal pasa por las limitaciones crecientes de los estados para aportar los fondos que se necesitan (lo que acota la oferta de formación), mientras que en las universidades privadas, el precio de las matrículas es la principal limitante. Si ambos tipos de universidades contaran con mecanismos de gobernanza que incluyeran el mandato de operar en ese sentido y si para gestionarlas se eligieran personas que internalicen la idea de que la Educación Superior es un Bien Común de toda la sociedad, es probable que se comprometan más en crear las condiciones para que todos los ciudadanos que quieran acceder a ella, y que posean las credenciales académicas requeridas, puedan hacerlo. En el caso de las universidades públicas, esos mecanismos podrían ir por el lado de obligar a una gestión responsable de los recursos que aporta el Estado, de modo que permita optimizar su aplicación, lo que permitiría incrementar la oferta. Por su parte, en las universidades privadas el mandato para sus directivos podría pasar por la obligación de generar recursos para financiar becas, por ejemplo, mediante alianzas con el sector empresarial. En ambos casos, los mecanismos de gobernanza deberían estar diseñados para minimizar el *problema de agencia*, que está conduciendo a que una parte importante de los recursos se destinen a satisfacer demandas de la burocracia académica (tanto la pública como la privada) sin agregar valor para los estudiantes.

b) *El problema de la pertinencia y calidad de la producción científica*

Tsui (2015) sugiere que para modificar el imperialismo actual de los *rankings*, que están desvirtuando la práctica de la investigación científica en las universidades, es necesario que todos los grupos de interés se involucren y exijan un cambio. En ese sentido, siguiendo a Tsui, creemos que los investigadores podrían provocar ese cambio si en vez 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. De igual forma, se podría avanzar en ese sentido si los empresarios “se convierten en consumidores activos que exigen investigaciones pertinentes” (Tsui, 2015: 22); si los organismos de financiación (gobiernos, organismos internacionales, fundaciones, etc.) deciden direccionar su dinero a proyectos de investigación que generen verdaderos impactos positivos para la sociedad; si los medios de comunicación y los líderes de opinión asumen una posición crítica de la información que aportan los rankings sobre las universidades y las escuelas de negocios, y si los ciudadanos (consumidores de la educación universitaria y actores que eligen a las autoridades gubernamentales que fijan las políticas y estímulos a la ES) comienzan a demandar que la investigación universitaria esté realmente al servicio de la sociedad. Esto solamente será posible si todos estos actores asumen que la Educación Superior es un bien común para todos ellos y que, en consecuencia, resulta necesario exigir a quienes la administran y trabajan en ella que la gestionen en beneficio de todos y no de ellos mismos. Son estos grupos de interés los que pueden exigir a los académicos que no se conviertan en los *free riders* de la Educación Superior y poner coto a los *brokers* que quieren gestionarla extrayendo el máximo beneficio (Jules, 2016).

La solución de estos problemas en particular, pero más aún el conjunto de cambios que es necesario realizar para corregir el rumbo actual de la Educación, requiere la incorporación de la voz de los grupos de interés en los procesos de toma de decisiones en las universidades, para lo cual es condición un rediseño de los mecanismos de su gobernanza, tanto en las universidades públicas como en las privadas. En ese sentido, la conceptualización de la Educación Superior como un bien común aporta un marco teórico con base al cual identificar y formular los cambios a introducir en dichos mecanismos en base a reforzar el papel de la sociedad civil y otros agentes sociales (UNESCO, 2015).

Los desafíos de la Educación Superior como Bien Común

La transición hacia la conceptualización práctica de la Educación Superior como un bien común supone, por su complejidad, enfrentar un amplio nú-

mero de desafíos, principalmente aquellos que están asociados a las enormes restricciones que imponen las actuales reglas de juego y a las naturales resistencias que ofrecerán los actores para quienes esa conceptualización supone una amenaza a su *statu-quo*. A continuación, se reflexiona brevemente sobre algunos de esos desafíos, con el objetivo de contribuir al debate y al diseño de una agenda que marque el rumbo de los cambios que es necesario emprender. A efectos de ordenar las ideas que se exponen a continuación, se optó por organizar esos desafíos en tres grupos, según estén relacionados con las funciones básicas de la Educación Superior, su gobernanza o el rol de los principales actores involucrados.

Con relación a las funciones básicas (educación, investigación y extensión) los desafíos están principalmente asociados a los profundos cambios que hay que introducir en cada una de ellas. En el caso de la educación, emergen al menos tres grandes desafíos. Primero, todos aquellos aspectos que están relacionados con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior; en tanto Bien Común, ésta debe ser accesible a todos los ciudadanos que tengan la motivación para estudiar y estén dispuestos a asumir los esfuerzos personales que implica; en ese sentido, las IES deben combinar, por un lado, la introducción de mecanismos socialmente responsables de eficiencia que les permitan optimizar los recursos financieros disponibles y, por otro, estrategias de captación de recursos menos dependientes de la financiación pública y de las matrículas que deben pagar los estudiantes. La Educación Superior tiene la particularidad de ser uno de los principales medios para formar ciudadanos orientados al Bien Común, de ahí la imperiosa necesidad de modificar los planes de estudio y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de pasar de un modelo orientado casi exclusivamente a satisfacer las necesidades del mercado a otro, cuya prioridad sea formar los profesionales requeridos en cada país para hacer efectivo un desarrollo humano sustentable. En tercer lugar, como la construcción de ese desarrollo requiere liderazgos y actuaciones basados en virtudes éticas (entre las que destaca el sentido de compromiso con el Bien Común), los nuevos planes de estudio y metodologías de enseñanza-aprendizaje deberán incorporar en forma transversal aspectos de formación humanística, como es el caso de la Ética y del desarrollo de competencias relacionadas con la responsabilidad social de las organizaciones y de las personas.

En el caso de la investigación, los desafíos se relacionan con el cumplimiento del imperativo ético que supone la producción y la difusión de ese Bien Común que es el conocimiento científico. En ese sentido, el principal obstáculo a superar es la restricción que imponen los hegemónicos sistemas de acreditación y *rankings*, con su consabido condicionamiento sobre la agen-

da y las metodologías de investigación. Dado que las IES no pueden ignorar esta restricción (porque de hacerlo quedarían por fuera del acceso a recursos y a la participación en las redes internacionales de producción del conocimiento), los principales desafíos en materia de investigación refieren al abordaje de esta restricción. El primero consiste principalmente en desarrollar estrategias de investigación innovadoras que puedan, al mismo tiempo, producir conocimiento útil para la sociedad y generar producción publicable en revistas indexadas; el hecho de que, al igual que todas las liturgias rígidas, este perverso sistema tiende a burocratizarse y esclerosarse, ello deja puertas abiertas para que mediante una creatividad responsable sea posible sortear todas sus vallas y laberintos; además siempre es posible convertir una buena investigación en material publicable en revistas que priorizan los aspectos formales por sobre la sustancia de los contenidos y que anteponen sus exigencias rituales a la difusión de conocimiento socialmente relevante.

El segundo desafío se refiere a la construcción de estímulos que impulsan a los investigadores a alinearse con esas estrategias, ello pasa por desenganchar (dentro de un margen razonable) los sistemas de evaluación de desempeño de los investigadores, su acceso a fuentes de financiamiento (para investigar, asistir a congresos y publicar) y otros reconocimientos, respecto de las exigencias que derivan de los mecanismos de acreditación y de los *rankings*, esto supone también una buena dosis de creatividad. El tercer desafío radica en la necesidad de salir de la pasividad ante esas exigencias exógenas y pasar a tener un rol activo en su modificación; los *rankings* y los mecanismos de acreditación son necesarios, pero en tanto medios y no fines en sí mismos, por lo tanto, las IES que quieran administrar la investigación como un Bien Común, necesitan trabajar activamente para modificar las reglas de juego.

En el caso de la extensión, el problema no pasa tanto por resolver las limitaciones impuestas por restricciones estructurales, sino más bien por la adopción de una actitud proactiva en materia de rediseño conceptual y metodológico. En ese sentido, el principal desafío consiste en redefinir el concepto de extensión, superando el actual paradigma esencialmente asistencialista y paternalista, para entenderlo como compromiso activo y responsable con la comunidad, en el sentido propuesto en la Guía ISO 26.000 sobre Responsabilidad Social de las organizaciones, que lo denomina “participación activa y desarrollo de la comunidad” (UNIT-ISO, 2011). A su vez, este desafío implica al menos otros dos: el primero de ellos consiste en encontrar la forma de integrar la extensión al *curriculum*, mediante asignaturas que combinan educación y extensión, tal como ya lo han implementado algunas universidades (Licandro, Fernandez y Marturet, 2011). El segundo desafío supone la incorporación de metodologías que promuevan el involucramiento activo en

las comunidades donde se practica la extensión, con la doble finalidad de, por un lado, contribuir a la transformación real de estas comunidades y, por otro, desarrollar en los estudiantes competencias éticas y de responsabilidad social. La aplicación creciente en América Latina de herramientas como el aprendizaje-servicio (Aponte Hernández, 2015) va en línea con el tipo de respuestas ya encontradas y validadas para este desafío.

En materia de la gobernanza de las IES, uno de los desafíos más importantes deriva de la necesidad y de la capacidad para adaptar al ámbito de la ES los principios propuestos por Ostrom (Subirats, 2011) para la gobernanza de los bienes comunes. A nuestro juicio, esos siete principios son aplicables a las IES, para lo cual es necesario releerlos e interpretarlos a su realidad específica. Este proceso ofrece diferentes grados de dificultad según el principio del que se trate. En algunos casos, la dificultad parece ser menor (por ejemplo, el principio que establece la obligatoriedad de delimitar con claridad a quiénes incluye el bien común), pero en otros la dificultad puede alcanzar dimensiones superlativas, ya que los intereses en juego son seguramente relevantes para los actores involucrados (por ejemplo, el principio que establece la necesidad de que existan sanciones para quienes actúan mal). Por otra parte, la aplicación de la mayoría de esos principios requiere un rediseño institucional que, además de afectar intereses particulares, supone dificultades operativas y cambios culturales profundos para estas instituciones. Éste es el caso del principio que propone contar con métodos de toma de decisiones colectivas que incorporen la voz de todos los grupos de interés involucrados. En este caso concreto, también la guía ISO 26.000 aporta un marco conceptual y orientaciones prácticas, muchas de las cuales se encuentran presentes en los modernos Códigos de Buen Gobierno, que en el mundo de las empresas privadas ha sustituido a los viejos Códigos de Gobierno Corporativo. Algunos de sus lineamientos más importantes refieren a atender las necesidades de las partes interesadas y de las generaciones futuras y avanzar en materia de compromiso y rendición de cuentas ante ellas (Argandoña e Isea, 2012).

Finalmente, el tercer grupo de desafíos se relaciona con el papel que deben jugar los diferentes actores involucrados directa o indirectamente con la gestión de las IES. Es necesario que estos actores, en particular aquellos con poder de incidencia sobre ellas, superen su pesimismo o su indiferencia actual, y pasen a jugar un rol protagónico. Es el caso de los gobernantes (quienes teóricamente representan los intereses de la sociedad y tienen el deber de marcar el rumbo de los países) que delinean las políticas universitarias y asignan fondos estatales para su funcionamiento; de los empresarios y dirigentes de empresas (en particular, quienes adoptan la filosofía de la RSES y están comprometidos con un desarrollo sustentable) ya que ellos intervienen en las agendas de investigación (al financiar proyectos y programas) e

influyen en el contenido de planes de estudio (ya que son quienes contratan a los egresados); y de los organismos internacionales y las fundaciones que financian investigación y becas de estudio, porque ellos también tienen poder para favorecer una investigación socialmente pertinente y una educación más inclusiva. También es el caso de otros actores con menos poder directo, pero que de igual forma son relevantes, como es el caso de los académicos (docentes e investigadores) que son los protagonistas directos de los procesos de investigación y formación académica; de los medios de comunicación, que pueden incorporar el tema en sus programas periodísticos y generar opinión pública; y de los ciudadanos, quienes al elegir a sus gobernantes tienen la posibilidad de incidir para que éstos se comprometan a hacer todo lo posible para que la ES sea gestionada como un Bien Común. De esta manera, con el involucramiento de los grupos de interés, el mejoramiento de la calidad ética de los sistemas y procedimientos de gobernanza de las IES iberoamericanas, se puede transformar en un eslabón importante en el contexto del fortalecimiento de su propia responsabilidad social (Gaete, 2012).

En este sentido, existen importantes retos que fortalecen la RSES en materia de gobernanza, entre los que se destacan la representación equitativa de todos los actores institucionales en dichas instancias, evitando por ejemplo la configuración del denominado *techo de cristal* (Gaete, 2015), fenómeno que describe la existencia de barreras invisibles para que las mujeres y los grupos minoritarios accedan a los cargos directivos más importantes dentro de sus organizaciones laborales, por lo que el desafío para la RSES será garantizar la participación de todas las partes interesadas internas y externas.

A la par, otro desafío importante para avanzar en el hecho de consolidar la relación que mantienen las IES con sus partes interesadas, en el contexto de una gobernanza más socialmente responsable de dichas instituciones, incluye la ejecución de políticas y de estrategias que aporten de manera directa y clara a iniciativas globales tales como la Agenda 2030 de Naciones Unidas (McCowan, 2016) en la cual se establece una visión social transformadora en pos de una mayor sostenibilidad económica, social y medioambiental a nivel mundial, expresada en 17 ODS, por lo que dichos propósitos globales son plenamente consistentes con la filosofía de la RSES.

Conclusión

El informe de la UNESCO (2015) señala que, aun reconociéndose la importancia de los valores y las actitudes en el desarrollo personal y de la sociedad, en las IES el aprendizaje es evaluado como resultado de un proceso individual de adquisición de competencias, desentendiéndose de la finalidad de la edu-

cación y las oportunidades colectivas que puede generar, subrayando que el uso finalista del aprendizaje “socava en potencia el principio de la educación como bien común” (2015: 88). En Iberoamérica, como espacio de conocimiento, las IES pueden continuar participando de la carrera por posicionamiento en *rankings*, fortaleciendo la investigación de impacto internacional, pero el costo, entre otros, puede pasar por desatender a las necesidades de su territorio: ¿para qué?, ¿con qué fin?

Este artículo forma parte de nuestra propia responsabilidad social, aportando reflexiones teóricas y desafíos que contribuyan desde la investigación a considerar la Educación Superior un Bien Común, asumiendo la responsabilidad de incorporar en su gobernanza a las partes interesadas, e incluyendo en su foco de acción no alejarse de su realidad inmediata. La Educación Superior es presentada como una necesidad básica que tiene la particularidad de ser uno de los principales medios para formar ciudadanos orientados al Bien Común (UNESCO, 2015).

Referencias

- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives in higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Añaños Meza, M. C. (2014). La idea de los bienes comunes en el sistema internacional: ¿renacimiento o extinción? *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. XIV, pp. 153-195.
- Aponte Hernández, E. (2015). *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe*, Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- Argandoña, A. y Isea, R. (2011). *Guía ISO 26.000, una guía para la responsabilidad social de las organizaciones*. Barcelona: Cuadernos de la Cátedra “La Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo N° 11.
- Benavot, A. (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all. *Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Bleiklie, I.; Enders, J.; Lepori, B. y Musselin, C. (2011), New public management, network governance and the university as a changing professional organization, en Tom Christensen and Per Laegreid (eds.), *Ashgate Research Companion to New Public Management*, Aldershot: Ashgate, pp. 161-176.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton University Press: New Jersey.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA.
- Brunner, J. J. y Pedraja, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica, Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería*, vol. 25, Núms. 1, 2 y 4.
- Dorn, C. (2017). *For the common good: a new history of higher education in America*. Ithaca: Cornell University Press

- Enders, J. (2015). Una "carrera armamentista" en la academia: los *rankings* internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4), 176, p. 83-109
- Faggiolo, M. (2012). El conocimiento como bien común. *Revista Venezolana de Economía Social*, 12 (23), 65-83.
- Felber, C. y Hagelberg, G. (2017). *The economy for common good. A Workable, transformative ethics-based alternative*. Washington: The next system project.
- Figueroa, M. (2016). *La educación y el conocimiento: ¿un bien común? Parte 1*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/102641>
- Gaete Quezada, R. (2012). Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9 (2), 115-129.
- Gaete Quezada, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-29.
- García Menéndez, J.R. (2009). *La mercantilización de la educación superior: ¿Bien público o negocio privado?* II Jornadas de Economía Crítica, Bahía Blanca, Argentina.
- Garzón, J. (1998). Jaime Garzón "Conferencia" Universidad Nacional de Colombia 1998. <https://youtu.be/F0WGIYUnzwc>
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (Eds.) (2017). *Higher Education in the World: Vol. 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the global with the local*. Girona, España: Global University Network for Innovation.
- Gutiérrez, A.L., Mora, F. (2011). El grito de los bienes comunes: ¿qué son y qué nos aportan? *Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica.*, vols. I-II, núm. 131-132, 2011, pp. 127-145.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of de Commons. *Science*, 162, 1243-1248
- Jensen, M. C. y Meckling, W. H. (1976): Theory of the Firm: Managerial Behaviour, Agency Cost and Ownership Structure. *Journal of Financial Economics*, 3, 305-360.
- Jules, T. (2017). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution Gated, Regulated and Governed Prelims*. Reino Unido: Emerald.
- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro.
- Larrán, M., Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (15), 91-107.
- Licandro, O., Fernández, M., Marturet, M. (2011). La formación de profesionales responsables: el caso de la Facultad de Odontología de la Universidad Católica del Uruguay. *Cuadernos de RSO*, N° 1, 58-72.
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Martí Noguera, J. J.; Arango, E. y Moncayo, J. E. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Martí Noguera, J. J.; Calderón, A. I. y Fernández Godenzi, A. (en prensa). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.
- Martí Noguera, J. J., Gaete Quezada, R., Puerta-Lopera, I. C. y Martí-Vilar, M. (2013), "Responsabilidade Social Universitária: um lhar da realidade ibero-americana", en *Revista ABMES de Responsabilidade Social*, año 6, núm. 6, pp. 35-41.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, Ó. H. y Moncayo Quevedo, J. E. (2014). Reflexión sobre los discursos en Educación Superior desde la Psicología Social Crítica. *Revista de la Educación Superior*, 43 (172), 33-55.
- Martí Noguera, J. J., Puerta Lopera, I. C. y Rojas, P. (2017). A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria [Editorial] *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (2).
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13, 3, 267-285.
- McCowan, T. (2016). Universities and the Post-2015 Development Agenda: an Analytical Framework, *Higher Education*, 75, 505-523.
- Meller, P. (2004). *La universidad y el mercado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en: http://firgoa.usc.es/drupal/files/universidad_0.pdf 83
- Melo, D.; Silva, J.; Mejía, E. y Núñez J.L. (2016). El rol de la Responsabilidad Social Universitaria en la transformación de la matriz productiva de Ecuador. *Cuadernos de RSO*. Vol. 4-núm. 2 2016 p. 81 - 91
- Navarro Arredondo, A. (2014). Los componentes de la nueva gerencia pública en la reforma educativa mexicana. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*. V. III (1), pp. 33-52
- Ordóñez B., L., & Salazar, B. (2013). La autonomía universitaria y la reforma a la educación superior. *Tendencias*, 14 (1), 160-186.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press.
- Pusser, B. (2005). *Educación Superior, el mercado emergente y el bien público*. Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, Núm. 2. México: SES, UNAM; M.A.
- Rubio Mayoral, J. L. (2006). Desarrollo económico y educación. Indicios históricos en las primeras "revoluciones industriales". *Educación XX*, 1, 35-55.
- Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond. *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://goo.gl/pbP3j5>
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior* <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Tsui, A. (2015). Reconectando con el mundo del negocio. Investigación socialmente responsable. *EFMD Global Focus-Edición en Castellano*, 2015, 18-22.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Autor.
- UNIT-ISO (2011). *Guía de Responsabilidad Social (ISO 26.000: 2012, IDT)*. Montevideo: autor.
- Universia (2014). Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas [III Encuentro Internacional de Rectores Universia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 14.

- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117.
- Verger, A.; Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education, A Political Economy Approach to Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. New York, Routledge.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global challenge inside report*. Geneva: WEF.
- Zamagni, S. (2014). Bienes comunes y bien común. En Groppa, O. y Hoevel, C. (eds.). *Economía del don. Perspectivas para Latinoamérica*, 25-46. Buenos Aires: Ciudad Nueva.