

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA PERTINENCIA SOCIAL: MECANISMOS DE
INTERLOCUCIÓN CON LA SOCIEDAD EN EL CASO DE LAS
UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Iratxe Amiano Bonachea

Dirigida por:

Koldo Unceta Satrustegui

Jorge Gutiérrez Goiria

Año 2019



Agradecimientos

Cuando finaliza un trabajo como el que aquí se presenta, es imposible no pensar en todas esas personas que te han acompañado durante el largo camino recorrido hasta llegar a este punto de la vida académica. A todas ellas quiero agradecer el apoyo y el cariño que me han brindado durante todo este tiempo.

De forma particular, me gustaría comenzar agradeciendo el esfuerzo de todas las personas que han hecho posible, que un proyecto tan ambicioso, como la creación de un Instituto Universitario de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, como es HEGOA, sea posible. En el actual contexto universitario, no es fácil mantener una entidad que promueve el pensamiento crítico y la solidaridad internacional, por ello, mi primer agradecimiento es para las personas que trabajan con rigor para que el Instituto HEGOA se mantenga vivo, y también para la universidad que le acoge, la UPV/EHU.

Quisiera dedicar un especial reconocimiento y agradecimiento a Koldo y a Jorge por su infinita paciencia, su saber hacer, su cariño y apoyo constante durante estos últimos años, ya que, sin ellos, esta tesis no habría sido posible.

A todas las personas del Grupo de Investigación sobre Políticas de Desarrollo y Cooperación del Instituto HEGOA, que me han mostrado lo valioso que es el trabajo en equipo, y me han hecho disfrutar con cada uno de los estudios que hemos acometido.

A aquellas personas del Departamento de Economía Financiera I de la UPV/EHU, del grupo de sostenibilización curricular de la CRUE, y colegas de otras universidades, que me han brindado su estímulo, cariño y confianza, quiero agradecer esos gestos tan necesarios, sobre todo en los momentos que más lo necesitaba, que me hacen creer que otras formas de trabajar son posibles.

Quisiera dedicar unas palabras de agradecimiento a mis padres, por impulsar y facilitar mi entrada en el mundo académico como alumna universitaria, a mi hermano y a mi hermana por su constante apoyo y cariño, y a mis hijos, por recordarme que hay vida más allá del ámbito profesional.

Y no puedo finalizar estas líneas sin dedicar unas palabras de agradecimiento a Aitor, porque fue él quien realmente me hizo creer que yo podía iniciar una vida profesional en el ámbito académico, y cada día me hace sentir que soy capaz de llevar adelante proyectos que me parecen inalcanzables.

Finalmente, me gustaría dedicar un agradecimiento especial a todas aquellas personas que, desde el ámbito académico y fuera de él, luchan por conseguir un mundo más habitable, y a veces caen, y a veces consiguen levantarse, y otras no, y sin embargo siguen luchando, porque todas ellas son un ejemplo para mí.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	5
Índice de Tablas	11
Índice de Figuras	15
Índice de Anexos	19
INTRODUCCIÓN	23
I. PRESENTACIÓN E INTERÉS DEL OBJETO DE ESTUDIO	25
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
III. HIPÓTESIS	30
IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	31
V. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	32
CAPÍTULO 1	35
LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD ACTUAL	35
1.1. La universidad, una institución en permanente evolución	38
1.1.1. Aparición de las primeras universidades	38
1.1.2. Factores que explican su nacimiento.....	40
1.1.3. La organización interna en las universidades	41
1.1.4. Evolución de las funciones y misiones de la universidad	42
1.2. La mercantilización del conocimiento y su impacto en el quehacer de la universidad	56
1.2.1. La mercantilización del conocimiento en el contexto de la mercantilización de todos los órdenes de la vida.....	58
1.2.2. La universidad y el mercado: una compleja relación.....	62
1.2.3. La influencia del proceso de globalización de las últimas décadas .	72
1.2.4. La implantación de modelos de organización y gestión empresariales, y de sistemas de evaluación de la calidad propios de la industria	77
1.2.5. La retirada del Estado como soporte de la financiación de la universidad.....	82
1.3. Tendencias actuales y crisis en la universidad	86
1.3.1. Tendencia dominante: hacia la universidad capitalista.....	86
1.3.2. Consecuencias de la tendencia dominante	90
1.3.3. La universidad en crisis	94

CAPÍTULO 2	97
LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA	97
2.1. El origen de los debates sobre la RSU: dos impulsos diferentes	101
2.2. La RSU como desarrollo de la RSC	103
2.3. La RSU como reivindicación de la histórica función social de la universidad	112
2.3.1. Dos fases diferenciadas del debate.....	113
2.3.2. La RSU como parte intrínseca del trabajo universitario	119
2.4. La pertinencia social. Análisis e implicaciones para el trabajo universitario	121
2.4.1.- La pertinencia y su relación con las demandas de la sociedad. ..	123
2.4.2.- Pertinencia limitada y pertinencia integral.....	132
2.4.3.- Pertinencia externa, pertinencia interna y autonomía universitaria.	139
2.4.4.- Ámbitos de análisis de la pertinencia.	143
2.5. Pertinencia y calidad	151
2.6. La pertinencia como fundamento de la RSU	153
CAPÍTULO 3	155
LA PERTINENCIA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ÓRGANOS Y/O MECANISMOS DE INTERLOCUCIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD	155
3.1. Los Consejos Sociales	161
3.1.1. Surgimiento e historia de los Consejos Sociales en España.....	162
3.1.2. Fines vs Funciones y Composición de los Consejos Sociales	164
3.1.3. Los Consejos Sociales y la RSU	174
3.1.4. Algunas consideraciones sobre los Consejos Sociales como interlocutores de la Universidad con la Sociedad.....	176
3.2. Las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación	181
3.2.1. Surgimiento y evolución de las Oficinas de Transferencia de los Resultados de la Investigación	183
3.2.2. Fines, Actividades y Estructura	187
3.2.3. Las OTRI y la RSU	197
3.2.4. Algunos debates sobre el papel de las OTRI como interlocutores Universidad-Sociedad.....	199
3.3. LOS STAKEHOLDERS	203

3.3.1. Surgimiento y contextualización de la Teoría de Stakeholders.....	205
3.3.2- La Teoría de los Stakeholders y la Universidad: su relación con la RSU	211
3.3.3 La expresión y operatividad del enfoque de los stakeholders en las Universidades españolas.....	215
3.3.4. - Valoración del papel de los stakeholders como interlocutores de la sociedad	218
CAPÍTULO 4.....	225
LOS MECANISMOS DE INTERLOCUCION DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS EN EL MARCO DE LA RSU: ESTUDIO DE CASO	225
4.1. Introducción y Metodología	227
4.2. El Consejo Social como el órgano específico para canalizar las relaciones entre la universidad y la sociedad.....	229
4.3. La Composición de los Consejos Sociales y su capacidad para reflejar una representación diversa de las preocupaciones y anhelos sociales.....	232
4.3.1. Diversidad de criterios en la determinación de los miembros que representan a los intereses de la sociedad.....	235
4.4. La promoción de las relaciones universidad-sociedad en los planes de actuación del Consejo Social.....	240
4.5. La relación entre el trabajo de los Consejos Sociales y las estrategias de RSU de las Universidades.....	242
4.6. Las OTRI como estructura administrativa que facilita la interlocución con el sector productivo	250
4.7. El papel de las OTRI en las políticas de RSU	254
4.8. Los “stakeholders” o partes interesadas como referencia en las relaciones de la universidad con su entorno.	256
4.9. Los mecanismos de relación e interlocución con los stakeholders.....	263
4.10. Las memorias de RSU como instrumento de comunicación con el entorno.....	266
CONCLUSIONES	271
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	295
LEGISLACIÓN CONSULTADA.....	317
PÁGINAS WEB REFERENCIADAS	321

Web de los Consejos Sociales	323
Web de las OTRI	323
ANEXOS	325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de las misiones y funciones de la universidad.....	55
Tabla 2 Caracterización general de la Universidad Contemporánea.....	93
Tabla 3. Resumen de estándares de RSC.....	105
Tabla 4. Universidades Españolas que han publicado sus memorias en base a la GRI en 2015 y 2016.....	107
Tabla 5. Agrupación de las Funciones de la legislación autonómica en áreas de intervención.....	166
Tabla 6. Competencias asignadas a los Consejos Sociales en las normativas autonómicas	169
Tabla 7. Distribución de los miembros del Consejo Social en función de su relación con la universidad.....	172
Tabla 8. Resumen de las principales características de los instrumentos de interrelación analizados.....	223
Tabla 9. Universidades públicas españolas que publican al menos una Memoria de RSU desde el año 2011	228
Tabla 10. Legislación aplicable a los Consejos Sociales de las universidades seleccionadas.....	230
Tabla 11 Número de miembros del Consejo Social en las universidades seleccionadas	233
Tabla 12 Proporción Comunidad Universitaria/Intereses sociales en la composición del Consejo Social	234
Tabla 13. Miembros del Consejo Social en representación de los intereses de la sociedad según su procedencia	238
Tabla 14. Plan del Consejo Social publicado en la Web.....	241
Tabla 15. Presencia del Consejo Social en las Memorias de RSU	244
Tabla 16. Relación de Memorias del Consejo Social.....	246
Tabla 17. La RSU en la Memoria del Consejo Social	248
Tabla 18. La RSU en los Planes de Actividades de los Consejos Sociales.....	249
Tabla 19. Las OTRI y sus atribuciones en los Estatutos.....	251
Tabla 20. Las OTRI en las Memorias de RSU.....	255
Tabla 21 Relación de grupos de interés detallado en las Memorias de RSU.....	258
Tabla 22. Criterio de selección de los grupos de interés	262
Tabla 23. Canales para el diálogo con los grupos de interés que se describen en las Memorias de RSU	264
Tabla 24. Modelo de Memoria de RSU seguido por las universidades	267

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ámbitos de la Pertinencia Integral.....	144
Figura 2. Composición de los Consejos Sociales prevista por la legislación de las distintas CCAA.....	173
Figura 3. Actividades desarrolladas por las OTRI.....	191
Figura 4. Vinculación de las OTRI con su universidad de referencia	196
Figura 5. Estructura de financiación de las OTRI	196
Figura 6. Posibles roles de los Stakeholders	214
Figura 7. Los stakeholders en las universidades españolas	216
Figura 8. Principales interlocutores de las OTRI	253
Figura 9. Grupos de Interés identificados en las Memorias de RSU.....	261
Figura 10. Modelo de Memoria	268

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Número de artículos y libros en Google académico con RSU y USR en el título.....	327
Anexo 2. Análisis sintético de los componentes en las definiciones de RSU.....	328
Anexo 3 Descripción de Estándares Internacionales relacionados con la RSC.....	330
Anexo 4. Análisis de la evolución de la legislación de ámbito estatal de los Consejos Sociales	333
Anexo 5. La finalidad del Consejo Social en las distintas normativas autonómicas..	336
Anexo 6. Funciones asignadas a los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas	341
Anexo 7. Composición de los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas.	345
Anexo 8. Buenas Prácticas en RSU.....	357
Anexo 9. Estatutos de las universidades analizadas.....	361
Anexo 10. Definición del Consejo Social en Estatutos y en las páginas Web de las universidades.....	364

INTRODUCCIÓN

I. PRESENTACIÓN E INTERÉS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Nos encontramos en un contexto de grandes retos, enfrentados a una globalización que está mostrando sus limitaciones, con graves problemas de sostenibilidad que amenazan los actuales modos de vida. La Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas nos sitúa ante una problemática compleja e interrelacionada, donde ya no hay países desarrollados y no desarrollados, sino graves problemas que requieren transformar los funcionamientos actuales.

En este contexto, en el que se precisan diagnósticos correctos, respuestas e innovación, la generación y transmisión del conocimiento se presentan como elementos clave para la necesaria transformación y transición a otros modelos de producción, consumo y gobernanza mundial.

Sin embargo, no parece que el debate sobre el papel de la educación superior en el actual contexto económico y social se esté abordando con la amplitud de miras necesaria. Frente a presiones que empujan a la universidad a orientar su labor hacia dinámicas muy centradas en el mercado, encontramos a quienes defienden la necesidad de mantener una capacidad crítica y una orientación social que supere esos marcos, para contribuir a superar los problemas globales.

En el marco de la sociedad del conocimiento, donde éste se constituye como elemento fundamental para generar valor y riqueza (en las organizaciones y en la sociedad en general), las universidades se configuran como agentes esenciales. Una visión reduccionista del papel que la universidad debe jugar en este contexto nos lleva a concebir las instituciones de educación superior como entidades que tienen, como actividad principal, la prestación de servicios relacionados con la generación y transmisión de conocimiento al sistema productivo.

Sin embargo, en el marco de la nueva Agenda 2030, organismos internacionales apelan a la función social de las universidades para que asuman un papel de liderazgo en la generación de procesos de cambio que permitan la construcción de sociedades más justas. En este sentido, la educación superior está llamada a adquirir el compromiso de promover valores sociales universales a través del despliegue de todas sus misiones.

En este intento de justificar ante la sociedad el comportamiento respetuoso con el entorno que mantienen las organizaciones, irrumpe con fuerza el concepto de Responsabilidad Social en todo tipo de entidades, incluidas las instituciones de educación superior. Efectivamente, desde hace más de 10 años, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) viene siendo considerada como un elemento fundamental de la función social de las universidades españolas. Sin embargo, es un concepto ambiguo, que está siendo desarrollado por las universidades bajo enfoques muy diferentes.

En este contexto, en el año 2009 se creó el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Proyección Universitaria de la UPV/EHU, siendo el primer vicerrectorado del Estado español en incorporar la Responsabilidad Social de manera explícita en su estructura de gobierno. En esta etapa, tuve la oportunidad de formar parte del equipo de gobierno de mi universidad como Directora de Responsabilidad Social de la UPV/EHU, cargo que desempeñé hasta febrero de 2017.

Como Directora de Responsabilidad Social, en poco tiempo pasé a formar parte de distintos grupos de trabajo operativos en el seno del G9¹ y de la CRUE, relacionados con la Sostenibilidad y la Cooperación al Desarrollo. A través de estos grupos de trabajo pude compartir los debates y conocer de primera mano las problemáticas, las preocupaciones y los retos que se iban planteando en el sistema universitario español durante ese tiempo.

Esta experiencia profesional, me permitió comprobar cómo el sistema universitario no se sentía ajeno a los grandes retos globales. Así, por ejemplo, en 2014, desde el Vicerrectorado competente en Responsabilidad Social de la UPV/EHU en aquél momento, organizamos la Jornada de trabajo de la Comisión Sectorial de la CRUE relacionada con la Sostenibilidad, en la que más de cien representantes de universidades españolas debatían el papel que debía jugar la educación superior en la promoción del Desarrollo Sostenible, y en la que se cerraban las propuestas que el conjunto de universidades españolas, en el marco de las universidades europeas, llevarían a la Conferencia Mundial de UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible que se iba a celebrar en Nagoya (Japón). La propuesta dejaba claro que las universidades tienen un papel fundamental en el ámbito de la educación, diferente del resto de agentes sociales.

También tuve la oportunidad de participar en el trabajo desarrollado por la red ERASMUS UE4SD (www.ue4sd.eu), apoyada por la Unión Europea y constituida por 55 universidades, entre ellas la UPV/EHU, de 34 países, que tenía como objetivo facilitar y fomentar que el profesorado universitario incorpore los principios de la sostenibilidad en el curriculum académico. El estudio de la situación de partida ponía de manifiesto la necesidad de dotar al profesorado de herramientas que fueran útiles para formar una ciudadanía con capacidad de transformar la sociedad.

El cargo en la gestión hizo que participara en procesos de planificación de política universitaria de manera activa, como es la elaboración de planes estratégicos de la propia universidad, la Estrategia de Educación para la Sostenibilidad del País Vasco 2030, el diseño y la creación del Consejo de

¹ G9 es una asociación sin ánimo de lucro formada por las 9 universidades públicas únicas en su comunidad autónoma.

Cooperación de la UPV/EHU o la Oficina de Sostenibilidad de la universidad, lo que me permitió comprobar la dificultad que supone conciliar intereses y articular procesos que sean realmente participativos.

Toda esta experiencia, me ha hecho tomar conciencia del enorme potencial, y la enorme responsabilidad, que tiene la universidad como generadora y transmisora de conocimiento, y la gran capacidad de intervención que tienen, en todos los aspectos de la vida, el conjunto de las personas que forman parte de la comunidad universitaria.

Otra de las líneas de trabajo de la Dirección, que me permitió ampliar la mirada más allá del ámbito universitario, consistía en promover las relaciones de la universidad con los agentes externos. Al trabajar en coordinación con otros agentes sociales, me di cuenta de que la universidad sufría una falta de identidad, llamada en ocasiones a comportarse como una ONG más en el ámbito de la cooperación al desarrollo, a convertirse en mero financiador de actividades solidarias, o a competir con el tejido empresarial para la obtención de contratos para la prestación de servicios. La sociedad no percibía a la universidad como un agente social diferente al resto. El contacto con estos agentes externos a la universidad, como son las ONG, otras instituciones de educación, colectivos ecologistas, etc., me hizo percibir que la sociedad había perdido la confianza en las instituciones de educación superior para dar respuestas alternativas a las peticiones de la sociedad.

Pronto llegó el encargo de elaborar una Memoria de Responsabilidad Social, tal y como se venía reclamando desde el Ministerio de Educación tras la publicación del Documento *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*. Este documento, elaborado por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015, tenía entre sus objetivos el de impulsar la institucionalización de la Responsabilidad Social en las universidades españolas, para lo que, entre otras medidas, promovía la elaboración de Informes o Memorias de RSU. Sin embargo, como responsable de elaborar dicha memoria me encontré con la dificultad de identificar herramientas propias, que me sirvieran para comunicar a la sociedad lo que desde la UPV/EHU estábamos haciendo en el ámbito de nuestra responsabilidad social. Los modelos de memoria que se estaban utilizando en otras universidades, basadas en la gestión de impactos, no se ajustaban a nuestras necesidades, ya que el conjunto de actividades que veníamos poniendo en marcha obedecían a una estrategia cuyo objetivo final tenía que ver más con un cambio estructural, que vería sus frutos en el largo plazo, que con una respuesta inmediata que aportara reputación a la institución.

En el año 2011, tras coincidir en grupos de trabajo relacionados con la Cooperación Universitaria al Desarrollo, y tener alguna colaboración en el ámbito de la investigación, Koldo Unceta me invitó a incorporarme al “Grupo de Investigación sobre Políticas de Desarrollo y Cooperación” del Instituto

Hegoa que él dirigía. Formar parte de este equipo de trabajo ha sido realmente un privilegio. Los estudios abordados en el seno grupo durante este tiempo, relacionados con el análisis de políticas de cooperación al desarrollo, y en los últimos años, la coherencia de políticas para el desarrollo, ha enriquecido enormemente mi formación como investigadora y me ha permitido profundizar en debates sobre el papel de los diferentes agentes sociales en los grandes retos globales, y sobre la importancia de la coherencia de políticas en la gestión de las instituciones.

Todo esto despertó mi curiosidad por encontrar respuestas a preguntas que hacía tiempo que venía planteándome: ¿a qué obedece esta acuciante necesidad de justificar que la universidad es socialmente responsable? ¿Una universidad pública no debería ser responsable “per se”? ¿La rendición de cuentas a la sociedad a través de instrumentos creados por y para las empresas, va a ser capaz de reflejar el esfuerzo de la universidad por acercarse a la sociedad? El actual funcionamiento de las universidades, ¿qué aporta a la sociedad? ¿Qué papel está jugando como parte que es de la sociedad? ¿Qué espera la sociedad de la universidad? ¿Cómo saber qué expectativas tiene la sociedad puestas en la actividad universitaria? En cualquier caso, ¿La universidad debe ser modelada por las expectativas de la sociedad, aunque la corriente que se manifiesta con más fuerza no entienda su papel diferenciado? Por otro lado, ya que no debemos olvidar que una característica propia de la universidad tiene que ver con su pertinencia interna, con la autonomía universitaria, con su capacidad para realizar un análisis crítico de la realidad que le permita anticiparse, al margen de cómo perciban los problemas otros agentes sociales. ¿Se está convirtiendo la RSU en una herramienta válida para fortalecer la función social de la universidad? En este contexto, en colaboración con Jorge Gutiérrez, actual Investigador Principal del grupo de investigación, comencé a investigar en el ámbito de la RSU.

Así, esta tesis surge por el interés de combinar la experiencia personal en el ámbito de la gestión universitaria con la curiosidad por contrastar, desde un punto de vista más académico, qué cambios se están produciendo realmente en las universidades como consecuencia de la incorporación de políticas de Responsabilidad Social. Y profundizar en el análisis de cuál es el enfoque y el calado de estas políticas; si realmente, a través de la Responsabilidad Social las universidades están recuperando su identidad; y si realmente el conocimiento que generan lo están poniendo a disposición de la sociedad en su conjunto.

Esta trayectoria personal y profesional de más de 25 años en la universidad, me ha llevado a comprobar cómo muchas personas están utilizando procesos educativos para construir sociedades más equitativas, y luchan cada día, desde su posición, como profesional, como persona, para transformar la

sociedad con el objetivo de construir comunidades más justas y solidarias. Este grupo de personas son las que realmente han inspirado este trabajo de investigación.

Por todo ello, esta tesis pretende ser un documento que dé pie, en primer lugar, a la reflexión y el debate sobre el rol que la educación superior debe jugar para responder a los retos sociales, y finalmente a la acción, para que se produzcan los cambios deseados, demostrando que la Universidad es un motor del cambio social, y que es posible construir sociedades más justas y equitativas

¿Es la Universidad una industria subordinada a las fuerzas del mercado? Algunos autores temen que la universidad ya no sea una institución social, sino una industria subordinada a las fuerzas del mercado, como cualquier otra entidad de negocios. Por ello, la discusión sobre la RSU es oportuna y altamente relevante (Shek et al., 2017:32).

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El entorno en el que las Universidades desarrollan su actividad ha cambiado en los últimos años. Fenómenos como el de la globalización, la actual crisis sistémica, tienen efecto tanto en la gestión como en la docencia y en la investigación universitaria.

Aunque la literatura ha comenzado a identificar los componentes de una nueva forma de enfocar el sistema universitario, la complejidad y el carácter evolutivo del debate en torno al papel de la universidad, como un agente social diferenciado que subyace a la RSU, sugiere que el paradigma que sirve de guía a las universidades socialmente responsables debe ser continuamente re-conceptualizado y reflexionado. En esta adaptación, la relación de la Universidad con la sociedad está tomando especial relevancia, y resulta fundamental para situar la función social de la universidad en el nuevo contexto.

Tomando como referencia estas cuestiones y las reflexiones planteadas en el epígrafe anterior, este trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar el papel de la universidad y su capacidad de dar respuesta a las expectativas de la sociedad, así como la utilidad de la Responsabilidad Social Universitaria como instrumento que le guíe en este sentido, y facilite su interacción con el resto de agentes sociales para dar respuesta a las necesidades y los anhelos de la sociedad en su conjunto.

En línea con este objetivo, se plantean los siguientes sub-objetivos que tratarán de dar respuesta a cuestiones más específicas dentro del trabajo de

investigación, y que, en su conjunto, contribuirán a la consecución del objetivo general:

- Analizar la evolución del funcionamiento y posicionamiento de la universidad en relación con el contexto social a lo largo de la historia.
- Caracterizar el contexto y la problemática que dan pie a que las cuestiones de Responsabilidad Social adquieran protagonismo en el ámbito universitario.
- Identificar los modelos o corrientes de RSU que contempla la literatura académica, su origen y fundamentación.
- Estudiar los mecanismos institucionales de interacción entre la universidad y la sociedad, su justificación y su alcance.

Este último sub-objetivo específico está directamente vinculado con el objeto de investigación que se ha elegido para llevar a cabo el estudio de caso, centrando la atención en los órganos e instrumentos mediante los cuales las universidades construyen su relación con la sociedad. Como se verá más adelante, al constituir éste, un ámbito transversal de la pertinencia –que afecta al resto–, el análisis de esta cuestión resulta crucial para comprender el significado y alcance supone realmente la RSU en las universidades, y permite arrojar luz sobre los objetivos y preguntas de investigación generales que se plantean.

III. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los objetivos señalados en el epígrafe anterior, planteamos la siguiente hipótesis de investigación:

“El actual enfoque de RSU no resulta apropiado para dar respuesta a las inquietudes y problemáticas sociales en su conjunto, dando prioridad a aquellas necesidades que son expresadas a través del mercado”.

Como hipótesis secundarias, que nos ayudarán a contrastar la hipótesis principal, cabe señalar las siguientes:

- El contexto actual está generando un cambio de paradigma en las instituciones de Educación Superior que afecta a sus misiones.
- La RSU surge en un momento en el que la universidad, para recuperar su legitimidad social, trata de adaptarse a las expectativas del poder dominante, perdiendo protagonismo su función de think tank y crítica social.
- El concepto de RSU no obedece a un único enfoque, existen distintas perspectivas sobre la RSU y su significado.

- El diseño y funcionamiento de los actuales mecanismos de interacción entre universidad y sociedad limitan la capacidad de la universidad para identificar las necesidades de la sociedad en su conjunto.
- En la puesta en práctica de la RSU de las universidades públicas españolas predomina el enfoque de RSC, frente al enfoque de pertinencia integral.

IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas, el trabajo que se presenta se ha desarrollado pasando por diferentes fases, en las que se han utilizado diferentes metodologías de investigación.

Para la aproximación al marco más teórico de nuestro estudio se ha seguido una metodología descriptiva analítica basada en la revisión bibliográfica. En este sentido han resultado de especial interés las consultas realizadas a las fuentes bibliográficas del Centro de Documentación del Instituto Hegoa y del resto del sistema bibliotecario de la UPV/EHU, así como el acceso a la amplia documentación y bases de datos, como Google Académico, disponible en internet.

El principal objetivo de esta revisión bibliográfica ha sido doble. Por una parte, nos ha servido para mostrar el estado de la cuestión y describir los planteamientos teóricos relacionados con los objetivos de nuestro estudio. Y, por otro lado, nos ha servido para contrastar las ideas y las reflexiones propias que se derivan de la lectura de los documentos referenciados, y de las evidencias observadas en las vivencias personales, con las de otros autores de reconocido prestigio del ámbito académico.

Otra de las fuentes utilizadas para completar la revisión documental han sido las páginas Web Institucionales de las Administraciones Públicas y del Sistema Universitario en su conjunto. A través de las páginas Web hemos podido acceder a documentos de planificación de política universitaria, desarrollos reglamentarios propios, memorias y otros informes que contienen información relevante para comprender e interpretar el comportamiento de las instituciones de educación superior y sus mecanismos de intervención en el ámbito de la RSU.

Asimismo, ha resultado de gran interés la revisión de la normativa, estatal y autonómica, relacionada con la regulación del sistema universitario en general, y del funcionamiento y composición de sus órganos de gobierno y de sus unidades o mecanismos de relación con la sociedad en particular.

El trabajo de investigación culmina con el contraste de las apreciaciones que se desprenden del marco teórico, con la práctica de la RSU en relación con la interacción con la sociedad, en el caso de las universidades públicas españolas.

Con el objetivo de agilizar su lectura, los resultados parciales se han ido sistematizando y presentando en forma de tablas o figuras a lo largo del documento. Y la información original, que completa y apoya los comentarios y las conclusiones que comprende este trabajo de investigación, se ha incorporado en forma de anexos al final de la tesis.

Para el estudio de los documentos, y el contraste con la práctica de los resultados observados en el marco teórico, se ha utilizado la metodología de análisis de contenidos.

Se conoce como análisis de contenido “al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002:2).

El análisis de contenido se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de investigación más frecuentemente utilizadas en muchas ciencias sociales. Es una herramienta científica, que da como resultado hallazgos replicables, y aumenta la comprensión del investigador sobre fenómenos particulares. Esta metodología permite al investigador introducir contribuciones conceptuales propias en lo que constituye la lectura apropiada de los textos analizados y la relevancia de esta lectura para una pregunta de investigación determinada (Krippendorff, 2018).

Esta metodología nos ha permitido analizar en profundidad los mecanismos que las universidades públicas españolas articulan para establecer relaciones con la sociedad, y extraer algunas de las conclusiones con las que finaliza el presente trabajo de investigación.

V. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, el trabajo de investigación se ha dividido en cuatro capítulos que van precedidos de la presente introducción.

Para llegar a entender cuál es el papel que la universidad está jugando en el momento actual, y cómo se relaciona con la sociedad, resulta fundamental conocer cómo surgieron las universidades, con qué objetivo y cómo ha evolucionado su funcionamiento y su rol social a lo largo de la historia. Por ello, en el primer capítulo se describe el surgimiento de las universidades, caracterizadas por su autonomía y libertad académica, con una función muy relacionada con la transmisión del conocimiento y la formación de élites. A través del análisis de la literatura académica, se observa cómo va evolucionando el papel que juega la universidad, y el contrato social que la sustenta, cómo se van incorporando nuevas misiones relacionadas con la transferencia del conocimiento, y cómo la universidad va atravesando distintas etapas en las que goza de mayor o menor reconocimiento social. El primer capítulo finaliza con la descripción de la situación de la universidad en la actualidad, analizando cómo estos cambios en su funcionamiento, marcados por un contexto de orientación hacia el mercado de todos los aspectos de la vida, han provocado diferentes tensiones, que han tenido como consecuencia que la universidad entre en crisis.

Una vez descrito el contexto y la problemática que dan pie a que las cuestiones de Responsabilidad Social adquieran protagonismo en el ámbito universitario, el segundo capítulo comienza con el análisis de los diferentes enfoques de RSU, que se describen en literatura académica y se observan en los documentos de organismos internacionales de referencia como UNESCO, señalando sus orígenes y fundamentación. A continuación, se profundiza en el estudio de la pertinencia social del trabajo universitario, como elemento de referencia para una interpretación de RSU en línea con su necesidad por recuperar la legitimidad social. El capítulo finaliza con una propuesta de un modelo de RSU basada en la pertinencia social integral, que debe ser construida a partir del desarrollo de cuatro dimensiones o ámbitos que se complementan entre sí: su misión, sus funciones, su gestión interna y la interlocución con la sociedad.

A efectos de avanzar en la presente investigación, en el tercer capítulo hemos decidido centrar nuestra atención en el estudio del ámbito de la pertinencia integral que hace referencia a la interlocución de las universidades con su entorno social más próximo. En este sentido, hemos seleccionado los tres mecanismos o instrumentos más significativos en el contexto de las universidades públicas españolas que son, los Consejos Sociales, las Oficinas de Transferencia de Investigación (OTRI) y los denominados “stakeholders” o grupos de interés. A lo largo de este capítulo se analiza, la valoración que la literatura especializada ha hecho sobre estos órganos o mecanismos de interlocución, así como la legislación y normativa que les afecta, lo que nos ha permitido observar, cómo han sido diseñados, el objetivo con el que han sido implementados y su relación con la RSU.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se analiza cómo se produce la interlocución entre la universidad y la sociedad en el marco de las políticas de RSU puestas en marcha por las universidades públicas españolas. Para ello, se ha tomado como referencia una muestra de 22 universidades -de las 50 universidades públicas españolas- que han publicado al menos una memoria de RSU con posterioridad a 2011. Con el objetivo de identificar cuál es el enfoque de RSU que predomina en las universidades públicas españolas, se analizan los mecanismos institucionales de interacción universidad-sociedad señalados en el capítulo anterior, en el caso de las universidades de la muestra.

La tesis finaliza describiendo las principales conclusiones que se derivan de este trabajo de investigación, las limitaciones del mismo, y las futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El debate sobre el impacto del actual contexto económico y social en la educación superior necesita enriquecerse. No es un debate que deba reducirse a un enfrentamiento entre los partidarios de la línea dura del liberalismo, que predicán la hegemonía del mercado, y aquellos con una visión nostálgica, que piensan que la función de la universidad no necesita repensarse o actualizarse, y consideran que la globalización es simplemente un fenómeno del que la educación superior debe protegerse (Breton, 2003).

Debemos tener en consideración que las universidades son parte de la sociedad en la que se desenvuelven, por lo que su actividad se ve afectada por los cambios que se van produciendo en el entorno. Por ello, en este primer capítulo se presenta el contexto y las condiciones en las que las universidades desempeñan su actividad, identificando los dilemas a los que deben hacer frente en el momento actual.

Para ello, en primer lugar, se describe la trayectoria histórica de la universidad señalando cómo surge, con el propósito de preservar y transmitir el conocimiento, con una función muy relacionada con la formación de élites, y cómo va evolucionando, atravesando etapas de mayor y menor reconocimiento social, incorporando nuevas misiones relacionadas con la generación y transmisión del conocimiento, dando lugar a la universidad contemporánea.

A pesar de los cambios experimentados, hasta finales del siglo pasado las universidades habían sido capaces de mantener algunas señas de identidad relacionadas con su capacidad de generar pensamiento crítico y/o independiente, y un cierto vínculo con el trabajo universitario y las necesidades y los retos cambiantes de la sociedad. Sin embargo, en las últimas décadas, los cambios acontecidos en el contexto social y económico han afectado a las misiones fundamentales de la universidad, así como a las formas de relacionarse con su entorno.

Estudios recientes muestran que la evolución de la universidad en los últimos tiempos viene explicada por la suma de diversos factores, que a su vez se encuentran relacionados entre sí. Por ello, en el segundo apartado de este capítulo analizamos los factores del contexto, que han determinado las características de la universidad contemporánea.

Desde nuestro punto de vista, uno de los factores que ha resultado determinante en el cambio que han sufrido las universidades es la orientación al mercado de todos los aspectos de la vida, que ha llevado también a lo que se entiende como mercantilización del conocimiento, tal y como se verá más adelante. Por ello, hemos dedicado especial atención a la caracterización del impacto que este proceso de mercantilización está teniendo en la actividad universitaria. En este sentido, hemos profundizado en el análisis de la relación de la universidad con las dinámicas generadas por el mercado en los ámbitos

de su función docente, su función investigadora y su función de transferencia de conocimiento a la sociedad.

Al mismo tiempo, con el objetivo de completar el análisis del contexto, hemos analizado los debates que se plantean en la literatura académica en relación con otros factores que moldean a la universidad actual, como son, el proceso de globalización de las últimas décadas, y la progresiva retirada del Estado como financiador de la actividad universitaria.

El efecto conjunto de estos factores está produciendo modificaciones en las misiones, en las funciones, en el funcionamiento interno y en la forma en la que la universidad se relaciona con el resto de agentes de la sociedad.

En apartado final se analiza el modelo de universidad que surge como resultado de los cambios señalados en las líneas anteriores. Se presentan las características más importantes de la deriva reciente de la universidad y los problemas que este proceso ha ido generado, que vienen caracterizados por tensiones en cuanto a su autonomía, limitaciones en cuanto su capacidad para diseñar la agenda académica, y una crisis que se caracteriza por la pérdida de liderazgo y legitimidad social.

1.1. LA UNIVERSIDAD, UNA INSTITUCIÓN EN PERMANENTE EVOLUCIÓN

1.1.1. APARICIÓN DE LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES

Las universidades aparecieron en la historia de Occidente en la Edad Media (siglos XII-XV) para ofrecer un espacio común a la transmisión del conocimiento. Nacen, como indica Villa (2008:35), con “aires de universalidad”, como una institución libre y autónoma, “caracterizada por su autonomía corporativa y libertad académica” (Perkin, 2007:159).

La palabra universidad se deriva de las palabras latinas *universitas magistrorum et scholarium*, que significa corporación o gremio de profesores y alumnos. Y como veremos más adelante, refleja fielmente el origen de esta institución.

Como indica Alvar (2011), podemos decir que la más antigua forma de universidad conocida, salvados los paralelos que se puedan establecer con instituciones dedicadas al estudio como la de Hunan en Changsha (China), fundada en el 976, o la de Al-Hazar en El Cairo (Egipto), fundada en el 988, se dio en Bolonia hacia el año 1088, aunque su primera Constitución no se la otorgase Federico I hasta 1158.

Las escuelas monásticas del siglo X, que dieron paso dos siglos más tarde a las escuelas urbanas, fueron las precursoras de las primeras universidades. Como indica Guijarro (2009), en el Occidente Europeo cabe distinguir cinco focos escolares activos, aunque realmente fueron los dos primeros los que actuaron

como verdaderos centros de gravedad. El primero de estos focos tuvo como epicentro París y Chartres, con especial dedicación a la Teología y las Artes Liberales. El segundo foco se localizó en Italia donde, por un lado, Bolonia y las ciudades del Norte de Italia se especializaron en Derecho y, por otra parte, Salerno se especializó en la medicina. El tercero lo constituyeron las escuelas inglesas de Oxford, Hereford, Londres y Exeter. El cuarto surgiría en las ciudades episcopales del Imperio entre el Mosa y el Rin (Lieja, Colonia, etc.). Y el quinto foco, destacando por su contribución al movimiento de las traducciones científicas en la segunda mitad del siglo XII, lo constituiría Toledo.

En realidad, durante los siglos XII y XIII, la Universidad estaba allí donde residían y enseñaban sus profesores, y ese lugar variaba según la época del año, pudiendo ser un claustro catedralicio, una abadía o simplemente una plaza al aire libre (Hidalgo, 2011).

En su origen, la universidad se constituye como una asociación libre y voluntaria de individuos, maestros y estudiantes, que persiguen mejorar su formación y ampliar sus conocimientos mediante el estudio y la experimentación, ejercidos en un entorno de libertad frente a injerencias políticas o religiosas. Y precisamente esa libertad es la clave del éxito como instituciones (Nuñez, 2013).

La creación de universidades se extendió por Europa: Oxford (principios del s. XII), París (a mediados del s. XII), Módena (s.XII), Cambridge (s. XIII), Padua (s. XIII), Nápoles (s. XIII), Siena (s. XIII), etc.²

En el caso de la Península Ibérica, se crean, primero, la Universidad de Palencia (entre 1175 y 1180) y, más tarde, en el siglo XIII las de Salamanca, Lisboa, Valladolid, Murcia, Coímbra, Alcalá de Henares y Lérida. Algunas de ellas a iniciativa y financiadas por la monarquía, lo que contrasta con el origen eclesiástico de las dos universidades que sirvieron de modelo (Bolonia y París).

En el siglo XIV el poder municipal pasó a ser también parte activa, tanto en el gobierno como en la financiación de las universidades, lo que marcó la aparición de las primeras universidades en la Europa central y oriental.

El surgimiento de las universidades en el continente americano no se produce hasta el siglo XVI, creándose las primeras universidades en América Latina, y todavía un siglo más tarde, en Estados Unidos. Villa (2008) considera interesante destacar cómo Harvard, Yale y Princeton fueron de iniciativa

² En los años posteriores se multiplicó el número de universidades en distintas ciudades. Se estima que en el año 1300 ya había entre 15 y 20 universidades y que para el año 1500 existían aproximadamente 70 universidades (Gonzalez Cuevas, 2007).

privada, y que la constitución de universidades públicas en este continente no se produce hasta el siglo XIX.

Como se ha señalado anteriormente, la iglesia tuvo una influencia esencial en la constitución de las primeras universidades. Así, en un primer momento, la universidad se constituía por una concesión hecha por el cancelario de una catedral, o por otra autoridad análoga, a determinados maestros para que abriesen otras escuelas diferentes a la catedralicia en la cercanía de las iglesias. Pero era la catedral la que daba unidad a los diferentes *studia* en un “studium generale”. También era quien aprobaba los estatutos, los programas de estudio y confería la *licentia docendi*. De esta manera muchas escuelas monacales o episcopales se transformaron en facultades donde se podían obtener los respectivos títulos (Moncada, 2008).

Así, la iglesia o la monarquía, como instituciones con gran poder económico, fueron las primeras en apreciar la necesidad de cultivar y acumular el conocimiento, dotando a las universidades de una posición hegemónica en el orden social. Y pronto, con la finalidad de conciliar derechos y evitar dificultades, se empezó a reconocer que, sin permiso del Papa, del Emperador o del Rey no podía constituirse un “studium generale” con la facultad de conferir grados académicos.

1.1.2. FACTORES QUE EXPLICAN SU NACIMIENTO

Son varios los elementos de orden político, social, cultural y religioso, que convergen en el surgimiento de las universidades.

Guijarro (2009) apunta a tres factores que explicarían el nacimiento de las primeras universidades. El primero de ellos se encuentra muy ligado al sistema económico; la economía comercial y artesanal del mundo urbano generó una demanda educativa por parte del grupo social de la burguesía, que desbordó las escuelas, tanto laicas como eclesiásticas, por el rápido incremento del alumnado. Al mismo tiempo, surge una concepción utilitarista del saber, siendo percibido como progreso personal en la escala social. Por lo tanto, las escuelas y el número de estudiantes se multiplican, pero también los saberes. El contenido de los programas de las universidades incluía nuevas disciplinas, cuya delimitación sería regulada por los estatutos de cada una de ellas.

En segundo lugar, hubo factores de orden religioso y eclesiástico. La iglesia católica, además de hacer frente a sus amenazas internas, debía esforzarse para combatir doctrinal y violentamente a los movimientos heréticos que cobraron fuerza a partir del siglo XII. Los académicos universitarios elaboraron edificios teológicos: las Summae teológicas, el Corpus del derecho civil y el Corpus del derecho canónico, los Specula filosóficos, los modelos, mapas y tablas astronómicos; todo ello tenía como objetivo entender y poder aplicar

las leyes divinas y humanas que regían la unidad espiritual y física del mundo (Moncada, 2008).

En tercer lugar, se dieron factores de orden político, en un intento por controlar la educación superior. Como nos relata Perkin (2007), tanto las autoridades laicas como las eclesiásticas concebían a las universidades como sus principales instrumentos de propaganda en sus interminables luchas por la supremacía. Las universidades eran la artillería pesada ideológica en las guerras intelectuales entre iglesia y Estado. A veces, cuando los protagonistas estaban divididos, las universidades y sus estrellas académicas podían ir más allá de la mera influencia y convertirse en su propio árbitro.

Desde un principio, dados los privilegios e inmunidades de que gozaban los miembros de los “Estudios Generales”, éstos fueron percibidos por los gobernantes laicos y eclesiásticos como una institución a controlar. Por primera vez, saber y poder se aliaron en una institución que monopolizó en la historia europea la enseñanza superior (Guijarro, 2009).

De este modo, en Europa, las universidades, las *catedrales de la sabiduría*, se van consolidando y posicionando frente al resto de los poderes, representando “el saber” como poder social (Hidalgo, 2011).

1.1.3. LA ORGANIZACIÓN INTERNA EN LAS UNIVERSIDADES

Como había sucedido en otras profesiones, estudiantes y profesores se agruparon para proteger sus intereses.

El objetivo de estas asociaciones era gobernarse mediante autoridades propias, a la cabeza de las cuales se encontraban “decanos”, “regentes” o “rectores”, y ver reconocida su independencia respecto al municipio y al obispo, gracias a privilegios otorgados por el emperador, el rey o el papa.

Perkin (2007) sitúa a Bolonia y a París como los lugares donde la universidad comienza a tomar forma corporativa, aunque con modelos de desarrollo sustancialmente diferentes. En París, el gremio de maestros data de 1170, con estatutos formales desde 1210, convirtiéndose con su constitución en la universidad de los maestros. La universidad tendía a convertirse en una sociedad permanente de maestros y estudiantes, en la que los miembros más antiguos tutorizaban a los más jóvenes, en un primer momento como complemento a las clases, y más tarde para que los reemplazaran en sus tareas. París se convirtió así en el modelo para la mayoría de las universidades del norte de los Alpes.

En Bolonia, los primeros en organizarse de forma efectiva fueron los estudiantes, ya que legalmente eran extranjeros no protegidos por los derechos de la ciudadanía, y no es hasta 1245 cuando les fueron reconocidos estos derechos. En este caso, el poder de los estudiantes, que ejercían un fuerte control sobre el currículum, se utilizó, en palabras de Perkin (2007)

para imponer la disciplina más draconiana sobre sus profesores. Este sistema permaneció, a pesar de las protestas del profesorado, hasta finales del siglo XIV, cuando las cuotas de los estudiantes fueron complementadas con sueldos pagados por el municipio con el objetivo de mejorar las condiciones de trabajo del profesorado. A partir de ese momento, la Universidad de Bolonia y el resto de universidades italianas fueron aproximándose paulatinamente al modelo de París, donde existía un poder compartido entre los profesores y el rector de los estudiantes, pero con una tradición continua de protesta estudiantil que, en palabras de Perkin, ha perdurado hasta la actualidad.

A partir de ese momento, la reunión gremial de estudiantes y profesores se extendió a otros lugares de Europa, sustituyendo o complementando a anteriores centros de estudio auspiciados por monasterios u obispados para convertirse en verdaderas universidades.

1.1.4. EVOLUCIÓN DE LAS FUNCIONES Y MISIONES DE LA UNIVERSIDAD

Las universidades son parte de la sociedad en la que se desarrollan. Giner de los Ríos hace hincapié en que las universidades no surgen en cualquier sistema histórico, es necesario una masa crítica, una corriente de pensamiento, un contexto que promueva su creación, y así surgen la universidad de Bolonia, París, Salamanca, Alcalá, Harvard, Moscú, Berlín, o la de Londres, creada en el siglo XX. “No es una metáfora retórica decir que los organismos sociales, como los de la naturaleza, no viven fuera de su medio. Y este medio, el genio mismo es incapaz de crearlo por sí solo”(Giner de los Ríos, 1990:3).

Asimismo, hay consenso al afirmar que la universidad se encuentra condicionada por los cambios que se producen en el contexto social, desempeñando las funciones que la sociedad y la cultura le asignan, de acuerdo con los intereses propios de la época y el contexto (González-Melo y Ospina, 2015; Jarvis, 2006; Miranda, 2007). La identidad de las universidades ha evolucionado desde sus inicios dando lugar a distintos estilos, distintos modelos de funcionamiento, muy relacionados con los distintos modelos culturales, sociales y políticos de cada uno de los países en los que se asientan.

No debemos olvidar que la función que cumple la educación superior es algo que se vuelve a plantear en cada época y no puede ser definida con exactitud a lo largo de la historia, porque la universidad comprende un concepto dinámico, que evoluciona adaptándose a cada contexto (Marcovitch, 2002). A cada época histórica le corresponde, desde el punto de vista funcional, un modelo de universidad. La universidad medieval, como poder intelectual, se encargaba de dirimir cuestiones filosóficas muy relacionadas con las luchas religiosas. En el Renacimiento predominaba la universidad elitista, corporativista, legitimadora de un “estatus social” de clase, centrada en los

avances del conocimiento que se abstraen de las contingencias sociales. Con la revolución industrial, el alumnado universitario se amplía y se diversifica, con una mayor apertura hacia las necesidades sociales, aunque de forma muy tímida, y un mayor acercamiento al mercado laboral. El siglo XIX es el siglo de la universidad científica, reconociéndose la utilidad práctica de la investigación generada en el seno de las universidades.

A partir de los años 60, la sociedad postindustrial, se inserta en la sociedad del conocimiento, preconizando un nuevo modelo de universidad con una proyección de mayor interés público, basado en el conocimiento y en la información. Desde distintas instancias y organismos nacionales e internacionales se reclama que la universidad participe en procesos de innovación del sistema productivo, al mismo tiempo que se promueve un mayor acercamiento a la sociedad.

En el momento actual, la intromisión del mercado en todos los aspectos de la vida, en un contexto de globalización y acceso generalizado a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, ha provocados cambios significativos en la orientación de actividad académica, que se pone al servicio de aquellos sectores de la sociedad con mayor poder económico, modificando las funciones y misiones tradicionales de la universidad. Así, se habla de la “Universidad Emprendedora”, capaz de establecer fuertes canales de colaboración con el tejido empresarial, al mismo tiempo que se apela a la “Universidad Cívica” o la “Universidad Comprometida”, más cercana a las necesidades de la sociedad.

Funciones y misiones

Antes de pasar al análisis de las funciones que la universidad ha ido asumiendo a lo largo de su historia, conviene recordar que no es lo mismo “función” que “misión”. Medina-Rubio (2005) señala que la misión es la razón de ser de la universidad, y la función, sin embargo, tiene un sentido más instrumental, hace referencia al papel que desempeña la universidad en el medio en el que se desenvuelve. Así, la función hace referencia a cómo la universidad contribuye al mantenimiento o la transformación del sistema social al que esta organización se vincula, y depende de una determinada época histórica y cultural. La función está muy relacionada con las necesidades de su entorno, por eso no es neutra ni atemporal, es histórica y tiene un interés concreto. La función es el resultado de unas estructuras y unas necesidades sociales determinadas.

En ocasiones, la distinción entre misiones y funciones de la universidad es complicada, ya que se entrecruzan constantemente, llegando a generar tensiones. “Los principios en que se fundan pueden llegar a oponerse en sistemas o modelos de Universidad que mutuamente se niegan. Mientras las misiones universitarias persiguen, como hemos dicho, la búsqueda de la

verdad, la transmisión crítica del Estado del conocimiento científico y la formación cultural y humana superior, las funciones se orientan a la instrumentalización del saber, a la rentabilidad social de sus resultados; a la transmisión de una serie de recetarios y de prácticas de inmediato uso profesional.” (Medina-Rubio, 2005:37).

A continuación, realizamos un breve recorrido que nos permitirá observar cómo ha ido evolucionando la función que cumple la universidad en relación con el contexto histórico, mientras su misión, centrada en el conocimiento, se va completando.

Nacimiento y papel de la universidad en la Edad Media

El nacimiento de las universidades europeas en la Baja Edad Media se produce en un contexto de confrontación política entre el papado y el imperio, encargándose de plantear y resolver los problemas de la época. Una de las herramientas utilizadas para promover el equilibrio entre la iglesia y las nuevas instituciones civiles, que surgieron en el tránsito del feudalismo a la vida urbana, se basó en la reformulación del Derecho romano. Esto permitió dirimir los conflictos que se iban planteando, con independencia del canon eclesiástico.

Como señala Corrales (2007:3), en este tiempo, “las universidades aportaron los expertos requeridos para solucionar las complicadas cuestiones filosóficas y teológicas en las que se jugaba la suerte del dogma religioso, en un tiempo de desestabilización causada por las luchas de poder entre las facciones a favor y en contra del papado; entre el imperio y la Iglesia, entre la economía monetaria y la prohibición eclesiástica de la usura y, más tarde, entre el reconocimiento y la condenación de los movimientos de reforma, todos ellos perturbadores de la élite intelectual. La educación universitaria aportó entonces la fórmula imaginativa para el encuentro de soluciones”.

En esta primera etapa su misión principal consistía en la preservación y difusión del conocimiento, un conocimiento que se desarrollaba a través de la escolástica, basado en la filosofía y la teología, sin que se contemplara, de momento, el avance del mismo. Adoptando una posición independiente y crítica, las universidades se convirtieron en una “semilla intelectual”, constituyendo una tercera fuerza entre la iglesia y el Estado, que gozaba de prestigio social.

Los distintos actores sociales trataron de obtener el apoyo del conocimiento universitario para su lucha por el mantenimiento de su estatus y sus funciones, ya que las universidades aportaban prestigio a sus líderes y proporcionaban el apoyo ideológico necesario para favorecer y consolidar el poder de los altos estamentos como la iglesia o la monarquía (Carañana, 2012). Una muestra de la capacidad intelectual de la universidad puesta al servicio de los poderes dominantes de esta época fue el papel que jugó en el

Gran Cisma (1378-1417)³. En esta época la función institucional de las universidades controladas por el papa estaba orientada a favorecer los intereses y perspectivas de la jerarquía católica.

En el siglo XIV, el acceso a las universidades estaba limitado a las élites de la sociedad, con lo que la educación superior cumplía la función de mantener su estatus social. Así, hasta 1378, las universidades fueron asentándose en el sur de Europa a través de la creación de Facultades de Derecho principalmente, y aunque fuera de esta área geográfica hubo intentos de establecer universidades en el Sacro Imperio Romano y en Europa Central, al no contar con el apoyo de la nobleza de estos lugares, el intento no prosperó. Los nobles no las consideraban necesarias porque podían enviar a sus hijos a estudiar a Bolonia o a París, y veían como una amenaza que hubiera universidades regionales cercanas, al alcance de los hijos de los campesinos o burgueses en ascensión; así, en este periodo, sólo la Universidad de Praga consiguió su propósito.

El periodo que comprende desde finales del siglo XIV, a partir de 1378, y hasta finales del siglo XV viene marcado por el Gran Cisma de la Iglesia Católica, que supuso el principio del fin de las pretensiones universalistas de la Iglesia al mismo tiempo que se desarrollaron movimientos nacionales, todo ello en un contexto de guerras, hambrunas, plagas y depresión económica (la Guerra de los Cien años, la Peste Negra...) lo que supuso una fuerte disminución de la población, algo que no impidió sin embargo que las universidades siguieran proliferando.

Durante el siglo XV se producen cambios significativos en la educación superior. Por un lado, el hecho de que la condición social dependiera más de la capacidad económica que del origen familiar, provoca un cambio en el acceso, que facilita la incorporación de nuevas escalas sociales a la universidad. Por otro lado, la aparición de las ciudades basadas en una economía comercial favoreció el cambio en el tipo de conocimiento a

³ Cuando la cristiandad se divide enfrentada por la pervivencia de dos Papas. Los teólogos de París hicieron un llamamiento a una solución, proponiendo que los dos papas renunciaran y dieran paso a una nueva elección. Esta solución fue aceptada en el Consejo de Pisa en 1409, y puesta en práctica en el concilio de Constanza en 1414. El Papa Martín V restableció el régimen autocrático, que había sido puesto en duda, pero sus defensas se debilitaron. Durante un siglo, la doctrina y la organización de la iglesia eran disputadas por los reformadores en París, Oxford, Lovaina, Praga y muchas otras universidades, que condenaron el poder, la codicia, el lujo y la corrupción del Papa y el alto clero y exigieron el retorno a la pobreza y la sencillez de la antigua iglesia apostólica. La participación de la Universidad en la Reforma de la Iglesia fue ambivalente. Por un lado, ayudó a derrotar al papado, y por otro ayudó al resurgimiento de la iglesia romana en la Contrarreforma. En ambos casos se convirtió en un instrumento de los estados en las luchas religiosas (Perkin, 2007).

transmitir. Así, la mentalidad teocrática va dando paso a una mentalidad antropocéntrica en un proceso que culminará con el humanismo del siglo XV.

Este proceso de reavivación de la actividad académica se mantiene hasta finales del siglo XVI. Este es un momento en el que las universidades comienzan a diversificarse, toman conciencia de que forman parte de un conjunto de instituciones similares entre sí, en cuanto a que han sido legitimadas por la autoridad suprema correspondiente y que tienen la facultad de otorgar grados, al tiempo que van asumiendo importantes funciones como son conferir un estatus social⁴, la búsqueda de la verdad, la generación de una nobleza instruida, recursos humanos para la administración y el clero, etc.

Con el surgimiento de las ciudades, la formación universitaria se percibe como fundamental para la preparación de funcionarios y consejeros capaces de velar por los intereses y el poder de las ciudades y del gobierno municipal, cumpliendo un papel importante en la expansión de la actividad económica.

En este contexto surgió una demanda de personas con dominio del sistema legal, que formados en las universidades, pudiesen solucionar los nuevos problemas legales desconocidos para el derecho común. Buena parte de estos problemas legales surgieron a partir de las nuevas actividades comerciales (Carañana, 2012).

Guijarro (2009) apunta que salvo algunos casos, como las viejas universidades de París, Bolonia y Oxford, las universidades se configuraron como centros de formación de las élites de poder que sostuvieron el desarrollo urbano y las columnas sobre las que se apoyó la construcción de los Estados modernos de la Baja Edad Media europea.

La relevancia social de la clase emergente aumentó progresivamente, ejerciendo un papel importante en la orientación de las universidades hacia la promoción del humanismo renacentista y de la Reforma.

En este tiempo, se producen vínculos incipientes entre el desarrollo de las universidades y el de las ciudades y la vida urbana. Tanto la ciudad como la

⁴ Ya integradas al mundo secular, la articulación de los sistemas universitarios con la sociedad global pronto se mediatiza con una importante función selectiva de estas organizaciones, esto es: la acreditación de estudios por medio de la entrega de títulos académicos que, inicialmente, habilitaban a sus poseedores (al menos en teoría), para enseñar en cualquier universidad *-licentia ubique docenti*. Con la entrega de certificados, las organizaciones universitarias empiezan a distribuir posiciones sociales que escapan a la herencia y, con ello, crean un cauce para la inclusión social de los individuos bajo otros parámetros. Inclusión que se restringió, en los primeros momentos, a la producción del cuerpo de profesores en las mismas universidades (Arnold, 2000).

universidad se ven favorecidas por esta relación⁵. De esta manera, la escolástica académica preparó el camino para los reformadores del siglo XVI.

Reforma, surgimiento y decadencia

Como hemos visto, en el siglo XVI la universidad toma una nueva función social, al encargarse de la educación general de la clase gobernante. Por primera vez, comenzaba a registrarse una separación entre la Universidad escolástica, aferrada a la transmisión del saber tradicional, y una nueva forma de universidad dedicada a la formación de los funcionarios para los nuevos Estados.

Sin embargo, las universidades todavía no asumían entre sus misiones la generación de nuevo conocimiento. Los avances en el conocimiento obtenido mediante la investigación se daban principalmente fuera de las universidades, en las academias científicas.

Efectivamente, desde su surgimiento y hasta principios del siglo XVI la universidad fue el principal foco de conocimientos, sin embargo, coincidiendo con el apogeo del humanismo y como consecuencia del conservadurismo persistente, esta institución comenzó su declive. Este declive coincidió con la creación de sociedades y academias científicas. En estas academias, concentradas en torno a círculos privados de sabios, se producía un intenso intercambio de ideas, y se perseguían objetivos como “ensanchar las ciencias en todos sus dominios, para hacerlas útiles para el desarrollo económico general y fomentar el intercambio de las producciones científicas entre todas las naciones” (Aronson, 2003:182).

⁵ Sin embargo, las relaciones simbióticas entre ambos actores no se produjeron de inmediato. En un primer momento, las circunstancias sociales no favorecían que se desarrollase dicho vínculo. Más bien, la situación era de conflicto. Las ciudades no necesitaban a las universidades para satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, políticas o legales y veían con recelo el aumento del poder de los universitarios en la vida urbana. Las universidades, por su parte, defendían mediante privilegios a los estudiantes y maestros de los abusos a los que les sometían las autoridades municipales en relación a los impuestos, tasas, peajes, hospedajes, agresiones, etc. Sin embargo, a partir de finales del siglo XIII, principios del siglo XIV las grandes ciudades comerciales empiezan a reconocer las ventajas que suponía contar con una universidad. A partir de este momento, comienza un proceso de integración de las universidades en el devenir de las ciudades, que se desarrollará con mayor fuerza durante el Renacimiento. Además, contar con universidades en territorio propio permitía evitar la emigración de los estudiantes locales a otras tierras, atraer a estudiantes forasteros adinerados que activarían el consumo interno, y contar con un centro de prestigio que permitiría competir en mejor disposición con otras ciudades. Los ciudadanos tendrían la ocasión de adquirir ciencia en dicha ciudad, lo cual reportaría gran provecho y fama (Carañana, 2012).

También en España, a finales del siglo XVI, las universidades vivieron una etapa complicada. De la Fuente (1885) relata cómo la decadencia de la monarquía, iniciada desde 1580 y los últimos años de Felipe II, y más acentuada en los de Felipe III, provoca la entrada en un periodo de rápido decaimiento. Gobiernos débiles y manos inexpertas quieren centralizar más el poder, que no pueden manejar, y sus disposiciones afectan también a la enseñanza.

Con la Ilustración y el inicio de la edad moderna, la cultura occidental cambió poco a poco. Se debilitó el poder intelectual de la Iglesia y se inauguró un nuevo orden social que enfatizaba, entre otras cosas, la razón y la racionalidad, el empirismo, la ciencia, la universalidad, el progreso, el individualismo, la tolerancia, la libertad, la uniformidad de la naturaleza humana y la secularidad (Hamilton, 1992 en Jarvis, 2006).

A partir de entonces, las universidades entraron en un periodo de decadencia. Algunos autores señalan el agotamiento de la controversia religiosa como una de las razones del debilitamiento del poder intelectual de la iglesia, pero en opinión de Perkin (2007) la causa principal fue el surgimiento de un nuevo punto de vista escéptico asociado a la "Ilustración", que suponía una visión racionalista crítica del mundo que evitaba el fanatismo emocional.

Con esta nueva perspectiva, el conocimiento que se transmitía en las universidades, todavía muy apegado al acervo eclesiástico, era visto como obsoleto. Por ello, salvo pocas excepciones, como Escocia, los Países Bajos o Alemania, la mayor parte de las universidades europeas entraron en un período de letargo, con profesores poco activos, planes de estudios medievales sin mucha relevancia para la vida moderna, y siendo despreciadas por los intelectuales de la Ilustración (Perkin, 2007).

En los siglos XVI y XVII, se produce la consagración del movimiento académico que aceptaba la observación y la experimentación como elementos básicos del progreso del conocimiento científico en detrimento de la especulación filosófica. Este movimiento se vio reflejado en la creación de corporaciones eminentemente científicas, tales como El Colegio de Francia (fundado en 1534), la Academia de los "Linset" (Roma, 1603), la Academia Cimento (Florencia, 1657) o la Royal Society (Londres, 1662), que en algunos casos llegaron a alcanzar tal reputación que las universidades vieron en ellas serias competidoras que les restaban prestigio (González-Melo y Ospina, 2015).

En este sentido, se puede constatar que científicos como Newton, Copérnico, Kepler, o Galileo hicieron sus descubrimientos más famosos fuera del ámbito universitario.

En Alemania, los funcionarios públicos y los políticos discutían seriamente si las universidades hacían más daño que bien, y debían ser abolidas. Incluso los estudiantes carecían de energía para protestar, tal vez porque no había contra

qué protestar, fue la época con menos disturbios por parte de los estudiantes de la historia de las universidades (Perkin, 2007).

En el caso de Francia, paradójicamente la Revolución Francesa, que suprimió temporalmente las universidades, fue quien posteriormente abriría el camino para su reactivación, y no sólo en Francia, sino también en el resto de Europa.

Reactivación de la universidad

En el siglo XVIII y principios del siglo XIX, se produjo el progreso de las ciencias, instaurándose la racionalidad como explicación de la realidad, y el surgimiento de las ciencias modernas. El conocimiento se socializó a favor de una identidad ciudadana crítica. En este tiempo, la universidad se convierte en la encargada de interpretar las diversas escuelas de pensamiento, promoviendo el pensamiento crítico.

Efectivamente en el siglo XVIII, la revolución industrial, que comenzó en Gran Bretaña, se extendió por toda Europa, América y el resto del mundo, se desarrolló al margen de las universidades y, durante un tiempo, ignorada por ellas. En la primera mitad del siglo XIX, la mayoría de las universidades estaban todavía dedicadas básicamente a la formación del clero y a algunos abogados y administradores del Estado.

Pero esto fue cambiando, el sistema capitalista y su base industrial fueron tomando protagonismo provocando un cambio de rumbo en la función de las universidades. La fabricación de nuevos productos requería nuevos conocimientos tecnológicos, y para el diseño y desarrollo de las nuevas tecnologías era necesario contar con personas con una formación cada vez mayor.

En esta época hizo su aparición un interés renovado por la ciencia empírica y los procesos políticos. En las nuevas universidades, dirigidas por el Estado y las autoridades civiles, se enseñaba el conocimiento en forma de disciplinas académicas. El conocimiento científico empírico, que reemplazó al conocimiento revelado de la Teología, se convirtió en la base de las materias predominantes estudiadas, y la investigación científica ocupó un papel fundamental. En occidente, el sistema capitalista era la fuerza central de la sociedad. La posesión del conocimiento era todavía un medio para acceder al poder, y las universidades eran las instituciones que ayudaban a preparar a los jóvenes para ocupar puestos poderosos e influyentes en la sociedad.

Con la revolución industrial, la sociedad se enfrentó de nuevo a una crisis y un cambio que exigía una reconstrucción integral de la sociedad y la economía. Todas las instituciones sociales debían ser evaluadas y reformadas, incluidas las universidades. Este es precisamente el contexto del nacimiento de las ciencias sociales modernas (Riechmann, 2011).

Como apunta Jarvis (2006) cuando la educación era uno de los medios por los que el Estado dirigía a la sociedad, la educación superior mantuvo su elevado estatus, ya que facilitaba el acceso a la élite gobernante y a las clases altas que trabajaban con ella y la asesoraban. Pero la sociedad estaba haciéndose más pluralista y surgieron más autoridades, haciendo que la voz intelectual sólo fuera una más entre muchas. En este momento, las universidades, haciendo gala de su independencia intelectual, asumen la función de interpretar las diversas escuelas de pensamiento presentes en la sociedad. Y con ello, comenzaron a perder su poder político. Como indica Bauman (1992:16 en Jarvis, 2006:18) “La libertad intelectual no es algo que pueda tratarse a la ligera. Ofrece una oportunidad única para introducir las cuestiones objeto de preocupación intelectual en una forma de vida completa, independiente y autosuficiente; y da a quienes practican esa forma de vida la gratificante sensación de tener el control completo y exclusivo de los procesos vitales y sus productos... Teniendo presente el recuerdo de la íntima relación entre compromiso político y falta de libertad intelectual, la autonomía del discurso intelectual se convierte en un valor muy atractivo por derecho propio.”

Así, el papel de las universidades fue cambiando, de servir al Estado para dirigir a la sociedad, a servir a la industria y al comercio para garantizar la empleabilidad de las personas. Fue cobrando protagonismo la función de formar profesionales. Sin embargo, esto generó tensiones internas, ya que no era fácil no sólo actualizar la formación, sino también, atender a un número cada vez mayor de candidatos para las industrias basadas en el conocimiento.

A mediados del siglo XIX se produjo una gran transformación en la actividad universitaria. La universidad medieval europea, centrada en el proceso de enseñanza, reafirmó su papel como institución generadora de conocimientos a través del principio de unidad entre docencia e investigación (Aronson, 2003; Castro-Martínez y Vega-Jurado, 2009; González y González-González, 2013).

En este momento se incorpora la generación de conocimiento como una nueva misión. Estamos hablando de la investigación básica. Estos grandes procesos de transformación, que han servido de modelo a la universidad actual, tuvieron lugar en dos marcos nacionales y geográficos diferentes: el francés y el alemán.

En Francia, la universidad se identificó con el nuevo Estado post-revolucionario, que asumió su financiación directamente y estableció las reglas de su funcionamiento. Se creó así una universidad de funcionarios públicos, cuyos profesores eran seleccionados y dependían orgánicamente del Estado, para la formación de futuros profesionales y servidores públicos, en el ámbito de la enseñanza, la ingeniería, la medicina, la justicia... Al mismo tiempo se crearon las Grandes Écoles, que, sin llamarse universidades, se convirtieron en la cúspide del sistema universitario por su mayor énfasis en la

investigación y el mayor rigor en la selección de profesores y estudiantes. Una de las primeras Grandes Escuelas fue la *École des Arts et Métiers* entre cuyos objetivos estaba apoyar a la industria y a los empresarios galos. Para Nuñez (2013), la clave del éxito de esta reforma del sistema universitario francés reside en la diversidad de instituciones que estableció, que competían entre sí por los mejores profesores y estudiantes, y que atendían a distintas necesidades sociales, tanto de formación de futuros profesionales como de investigadores.

Por su parte, el modelo Alemán, promovido por Wilhelm von Humboldt en 1810, puso especial énfasis en la investigación como clave de la formación superior de carácter humanista. En este caso fueron los científicos quienes renovaron viejas materias e incluyeron materias nuevas. También amparada por el Estado, pero dotada de una mayor autonomía académica que la francesa. Los alemanes iniciaron así el camino hacia una universidad de investigación moderna, tomando como eje central la libertad de estudio, enseñanza e investigación científica (Rüegg, 2018).

Aronson (2003) analiza cómo con la fundación de la Universidad de Berlín por von Humboldt, se inicia un proceso de recuperación, a partir de la instauración de un modelo institucional diferente. Este modelo se caracterizaba por introducir metodologías y formas de organización social de la investigación científica como las que se realizaban en las sociedades y academias del siglo XVIII, se subdividió el conocimiento en disciplinas y se reforzó el papel de la universidad como institución investigadora.

Esta transformación, denominada por algunos autores (Etzkowitz, 1990) como la “primera revolución académica”, supuso para la universidad cambios organizacionales importantes, como la adopción de una estructura disciplinar definida en función de los diferentes campos existentes del conocimiento y la adquisición de un estatus legal de carácter nacional, alcanzando un alto grado de independencia para definir tanto las normas y valores académicos como la agenda de investigación a desarrollar (Geuna, 1999).

El modelo francés de universidad pública estatal se extendió por gran parte del continente europeo, mientras que el modelo alemán, la universidad como centro de investigación de la que emana la calidad de su formación, fue adoptado por Estados Unidos, que lo combinó con la tradición anglosajona de los *colleges* británicos. Como indica Nuñez (2013), en este caso las universidades fueron dotadas de patrimonio, generalmente en forma de tierras, que no sólo garantizó su viabilidad económica, y por lo tanto, su autonomía académica, sino que las vinculó estrechamente con su entorno económico y social.

En este tiempo, en cualquiera de los dos modelos, el Estado-nación garantizaba la independencia y supervivencia de la universidad, y la

vinculación de la universidad con su entorno socioeconómico todavía era débil y se fundamentaba en los principios de autonomía y financiación pública de las actividades científicas. Estos mismos principios son los que guiaron el desarrollo de la universidad durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX y constituyeron, como señalan Castro-Martínez y Vega-Jurado (2009), la directriz general del “contrato social” establecido entre la universidad y el Estado en la mayor parte de los países desarrollados.

Mayor interacción con el entorno, el conocimiento aplicado, el preámbulo de la tercera misión

Este contrato, que fue concretándose a lo largo del siglo XX, tuvo su expresión más explícita en el informe que Vannevar Bush presentó al presidente de los EEUU, Roosevelt, en julio de 1945 (Bush, 1999). En un contexto de postguerra, se sentía la necesidad de recuperar el tiempo que se había perdido en la formación de personas dedicadas a la ciencia. Había una seria preocupación por el desarrollo del talento científico de la juventud norteamericana. Las características principales del contrato social derivado de dicho informe serían: primero, un nivel alto de autonomía; segundo, libertad de elección del área de investigación por los científicos; y tercero, la creencia cada vez más generalizada de que el presupuesto asignado para la investigación básica sería mejor utilizado en las universidades, que en el gobierno o en las empresas y laboratorios (Martín, 2003, en Castro y Vega-Jurado, 2009).

Esta época se caracteriza por una confianza plena del Gobierno en las universidades. Son las propias instituciones de educación superior quienes establecen los criterios para asignar los recursos económicos a las diferentes disciplinas con el fin de cumplir sus misiones de docencia e investigación. Poco a poco se fue desplazando la generación del conocimiento individual a un marco más amplio en el que se interactúa con otros agentes sociales, al mismo tiempo que, como veremos a continuación, se generalizaba el acceso a la educación superior.

El conocimiento siempre ha sido un elemento estratégico en la política de las naciones, y así lo ponía de manifiesto Vannevar Bush en su informe, haciendo hincapié en que el progreso científico debe ser vital para el gobierno. Se reclama mayor apoyo a la investigación básica, y sobre todo a la investigación aplicada, que debe apoyar el desarrollo de las naciones. La investigación es cosa de las universidades, los gobiernos deben encargarse de su coordinación y financiación. Se promueve un espíritu científico competitivo, al mismo tiempo que se preserva la libertad de investigación. Con este informe en el que se reclamaban nuevas responsabilidades para los gobiernos en la promoción de la ciencia, se produjo una revalorización del papel de las universidades, y se fortaleció la relación entre el gobierno y las universidades.

En este momento, también se pone de manifiesto que la investigación científica básica no es una condición necesaria ni suficiente para promover el desarrollo tecnológico y la innovación industrial, lo que condujo a nuevos planteamientos en la forma en que las sociedades abordaban los procesos de generación y difusión de conocimientos, que suponían una mayor interacción con el entorno.

En los Estados Unidos, el college proporcionaría a los estudiantes, a través del bachelor of arts y del bachelor of sciences, un alto nivel de cultura general y los conocimientos más novedosos basados en sus intereses y habilidades particulares, antes de incursionar en los campos de mayor especialización que demandaba una época dominada por la industria y la ciencia. Su intención básica era educar en la libertad, formando ciudadanos capaces de comprender el mundo y de participar de manera responsable en la vida política de la nación (Kuehnemann, 1909). Ya presente a finales del siglo XIX, pero con énfasis en el siglo XX, se fortaleció la idea de orientar la educación profesional hacia problemas relacionados más directamente con las necesidades de la industria, el trabajo y la vida cotidiana, y no sólo con cuestiones del espíritu y la estética. Se perfilaba cierto pragmatismo utilitarista que buscaba relacionar los servicios educativos proporcionados por las escuelas profesionales de la universidad, con las necesidades más específicas de la economía y la sociedad, y con la vocación práctica de los individuos, ayudando así a resolver los problemas de las empresas y la producción industrial (Jones, 1915 en Ibarra Colado, 2005).

También Gibbons et al. (1994, en Castro y Vega, 2009), señalan la emergencia de una nueva dinámica de la ciencia y la investigación. Esta nueva dinámica se caracteriza por la producción del conocimiento en el contexto de la aplicación, atendiendo a las necesidades explícitas de algún agente externo, bien sea la industria, el gobierno o la sociedad en general.

Otros autores, como Etzkowitz (1990), equiparan estas transformaciones a la emergencia de una “segunda revolución académica”, que desembocaría en la adopción por parte de la universidad de una nueva misión, complementaria a las actividades tradicionales de docencia e investigación. Esta tercera misión, conocida como “transferencia de conocimiento”, abarcaría todas las actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento fuera del ámbito académico, siendo un elemento característico de esta época, la vinculación de la ciencia y la tecnología con el desarrollo económico.

En esta nueva sociedad, post-industrial o profesional, la agricultura y la manufactura se convirtieron en sectores muy eficientes, en parte gracias a la ayuda de la investigación científica producida por la universidad y sus ramificaciones, esto es, las escuelas técnicas y los institutos de investigación. Asimismo, la población que venía a trabajar en las empresas de servicios,

necesitaba una formación especializada de alto nivel, a la que las universidades tratarían de dar respuesta. Al mismo tiempo, y en un principio solo en las universidades estadounidenses, comenzaron a crecer los esfuerzos por comercializar la tecnología que se desarrollaba en el ámbito universitario, aunque todavía de forma muy tímida.

Otra de las características fundamentales de la sociedad industrial fue su apertura a los grupos de población excluida anteriormente. Como indica Perkin (2007), el proceso iniciado un siglo antes, con la revolución industrial y la revolución francesa, fue acelerando las tendencias hacia la democracia y la igualdad. La clase obrera y los movimientos feministas reclamaron los derechos que se les habían negado en sociedades anteriores. Esta ampliación del acceso a la universidad, en principio fue muy tímida, pero sentó las bases para la expansión de la educación superior a partir de la segunda guerra mundial.

A partir de este momento se da un fenómeno de expansión y diversificación de las universidades, sobre todo en los países desarrollados. Al mismo tiempo, la explosión demográfica, y el rápido crecimiento de la posguerra, provocaron un cambio en el carácter elitista de la universidad, hacia sistemas más democráticos y masificados (Cortés-Aldana, 2006).

La Universidad de "élite" (social) de los años 50 y 60, dio paso a la Universidad de masas de los años 70, 80 y 90. En este sentido, Mayo del 68 supuso un hito en la historia de las universidades, representó el fin de una época en la que la educación superior podía permanecer reservada a una minoría y aislada de los grandes problemas de la sociedad (Rodrigues-Dias, 2001).

Hoy en día, en la sociedad del conocimiento, caracterizada por la mercantilización de todos ámbitos de la vida, como desarrollaremos en el siguiente apartado, el papel desempeñado por la universidad se mide no sólo por su impacto en la educación superior y la investigación, sino también por su impacto en la sociedad y en la economía. El conocimiento, principal insumo de las universidades, es apreciado cada vez en mayor medida por su valor de cambio, acentuándose el papel de la universidad como agente que actúa en el mercado. Si bien es cierto que las universidades mantienen su función de "conciencia de la sociedad", su función de crítica social, que había sido intrínseca a las universidades hasta ese momento, ha sido desplazada por otra más pragmática, en términos de suministro de recursos humanos cualificados y producción de conocimiento (Gibbons, 1998).

Esto ha hecho que en la última década, las universidades hayan sufrido cambios importantes que han afectado a su misión global, que ha sido redefinida. Al mismo tiempo, han sido puestas de nuevo en el centro de la estructura social en la que están integradas, generándose altas expectativas

por parte de todos los actores interesados o relacionados con ellas (Grau et al., 2017).

En este contexto, se generan tensiones, ya que, por un lado, las universidades diluyen su función como agente crítico al involucrarse en un proceso de construcción de un entorno propicio para generar conocimiento y transformarlo en valor económico, productividad y competitividad. Sin embargo, por otro lado, son llamadas a recuperar su función como líderes de transformaciones sociales que conduzcan a sociedades más justas y equitativas.

En la Tabla 1 se presenta la síntesis de algunos aspectos relevantes de la evolución que han sufrido las misiones y funciones de la universidad desde su nacimiento.

Tabla 1. Evolución de las misiones y funciones de la universidad

	Autonomía- Independencia	Misión	Funciones	Relación Sociedad	Conocimiento
s. XII-XVIII	Autonomía y Libertad académica	Transmisión y conservación del conocimiento (Docencia)	Formación de élites Poder social Voz autorizada para dirimir conflictos		Valor de uso Conocimiento social
s. XIX	Financiación pública, Autonomía y Libertad académica Independencia Intelectual	Investigación asociada a docencia (Docencia) Generación de conocimiento (Investigación)	Formación para las profesiones, pero sólo élites Formación generalista	Débil	Valor de uso Conocimiento social

Desde los 80 del s.XX – s. XXI	s. XX	Financiación pública, compromiso con el desarrollo nacional	Formación (Docencia) Investigación básica y aplicada (Investigación) Utilización del conocimiento fuera del ámbito académico (Extensión Universitaria)	Formación especializada de alto nivel Investigación al servicio del desarrollo económico de las naciones Respetando la diversidad de disciplinas	Se fortalece la relación a través de la transferencia al sector productivo	Valor de uso
		Universidad capitalista Pérdida de la libertad académica, condicionada por el financiador	Formación especializada Investigación aplicada Transferencia de conocimiento	Hiperespecialización al servicio del tejido empresarial en detrimento de otras disciplinas más relacionadas con el conocimiento general y las humanidades	Con sesgo hacia el mercado	Valor de cambio De uso restringido

Fuente: Elaboración propia

1.2. LA MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN EL QUEHACER DE LA UNIVERSIDAD

Como se ha señalado en el apartado anterior, la institución universitaria ha ido evolucionando a lo largo de su historia, lo que ha afectado lógicamente a las concepciones existentes sobre su misión y su función. Pese a la existencia de una trayectoria desigual y llena de matices, durante los últimos casi 200 años la universidad había venido manteniendo algunas señas de identidad básicas relacionadas con la generación de conocimiento a partir del principio de unidad entre docencia e investigación, de la defensa de su autonomía como condición para la generación de pensamiento crítico y/o independiente, y del necesario vínculo entre el trabajo universitario y las necesidades y retos cambiantes de la sociedad. Ese complejo equilibrio se sostuvo en buena medida sobre un *contrato social* que garantizaba la financiación pública suficiente para el desarrollo del trabajo académico, sobre unas modalidades

de organización y de gestión específicas del mundo universitario, y sobre una cierta idea del interés general –o al menos de un interés nacional- a la hora de establecer las prioridades y la orientación de la universidad.

Sin embargo, durante las últimas décadas, muchas universidades han ido cambiando, tanto la orientación de su trabajo, como su papel en la sociedad, desde una lógica de adaptación a la hegemonía casi absoluta del mercado, y abandonando en buena medida su rol como institución crítica. Se trata de un proceso complejo, que conviene analizar tanto en su génesis –los desencadenantes-, como en su resultado –el tipo de universidad actualmente dominante-, o en las consecuencias de todo ello de cara a la sociedad.

Son muchos los trabajos que se han aproximado al estudio de la evolución reciente de la universidad y del papel que actualmente juega o debería jugar en la sociedad. Algunos de ellos se han centrado en la globalización y su impacto en la difusión del conocimiento a escala internacional (Breton, 2003; Clark, 1991; Currie y Newson, 1998; Neubauer y Ordóñez, 2008). Otros se han dirigido a estudiar el impacto que la creciente comercialización de la educación superior ha tenido sobre el papel de la universidad (Galcerán, 2010; Knight, 2003). Los hay que han analizado la manera en que las universidades han ido modificando sus sistemas de organización, gestión y toma de decisiones (Altbach y Selvaratnam, 1989; Demeritt, 2000). Algunos trabajos han analizado específicamente la naturaleza actual de las relaciones entre la universidad y otros actores sociales –especialmente la empresa (Beraza, 2010; Jarvis, 2006; Naidorf, 2002; Rodrigues-Dias, 2001)-. Otro tema de atención ha sido el papel del Estado y de la política científica tanto en lo referente a la financiación como a la supervisión del trabajo universitario (Coraggio, 2002; García-Aracil y Palomares, 2008). Y finalmente, un cierto número de reflexiones abordan estas y otras cuestiones desde una perspectiva general, relacionada con las transformaciones y con el nuevo papel de la institución universitaria en el mundo actual (Altbach y Selvaratnam, 2012; Knight, 2003; Larsen et al., 2002).

Los análisis realizados hasta la fecha muestran que la evolución reciente de la universidad está asociada a múltiples factores que, además, se encuentran interrelacionados. Ahora bien, desde nuestra perspectiva, consideramos que puede identificarse un vector principal, un aspecto especialmente relevante, capaz de condicionar el conjunto del proceso. Nos referimos a la mercantilización del conocimiento y al impacto que la misma ha tenido en el devenir reciente de la universidad. Como señala Buchbinder (1993), la combinación de universidades insuficientemente financiadas, desarrollos de alta tecnología, nuevas necesidades de carácter corporativo, y una ideología predominante de carácter neoliberal o neoconservador, acaban conduciendo a una transformación básica en la universidad, en la cual la principal característica es su orientación hacia el mercado.

De acuerdo a esta consideración, el presente apartado se centra en analizar dicha mercantilización, examinando su relación con diferentes cuestiones como son la globalización del conocimiento, la financiación de la universidad, el papel del Estado y de la política científica y universitaria, las nuevas formas de gestión y organización que se han ido imponiendo, o las relaciones universidad-empresa. De esta forma, se pretende identificar mejor los elementos desencadenantes de la evolución registrada durante las últimas décadas, para así comprender adecuadamente la naturaleza de los procesos en marcha, e interpretar posteriormente el alcance y los resultados de todo ello.

1.2.1. LA MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CONTEXTO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE TODOS LOS ÓRDENES DE LA VIDA

El objeto central de este sub-apartado no es otro que el de estudiar el marco general en el que se ha desarrollado el proceso de mercantilización de la universidad, dentro del contexto más amplio de la mercantilización del conocimiento. Pero a su vez, este proceso no puede entenderse aisladamente de las tendencias más generales sobre la continua expansión del mercado en todos los órdenes de la vida, que se ha venido registrando en las últimas décadas.

En efecto, en la actualidad la mercantilización se ha convertido en el eje en torno al cual se articula la vida social, lo cual ha generado una medida de las cosas en la que no encuentran lugar otras referencias y otros valores sobre los que sustentar la convivencia humana (Unceta, 2017). De hecho, como ha sido señalado por algunos autores, la irrupción e intromisión del mercado -y del pensamiento orientado al mercado- en muchos ámbitos de la vida tradicionalmente regidos por normas no mercantiles constituye uno de los hechos más significativos de nuestro tiempo (Sandel, 2013).

El impacto de este proceso de mercantilización se ha dejado sentir en muy diversos campos como el medio ambiente, las relaciones sociales, o la generación y difusión de conocimientos. Así, se ha producido una casi completa mercantilización del trabajo, convirtiéndolo exclusivamente en mercancía intercambiable por dinero, eliminándose progresivamente otras formas de trabajo social, voluntario, comunitario, etc., y todo ello a la vez que se iba invisibilizando el trabajo no remunerado que se lleva a cabo en la esfera reproductiva -realizado mayormente por mujeres- profundizando así en la discriminación laboral en función del género. Al mismo tiempo, se ha ahondado en la mercantilización de la naturaleza, llevándola hasta sus últimas consecuencias al convertir en simple mercancía los recursos naturales en su conjunto, e incluso contemplando la posibilidad de patentar formas de vida como ha venido ocurriendo en las últimas décadas.

Esta última observación tiene que ver con la creciente consideración del conocimiento como una mercancía, asunto que ha ido ganando terreno hasta convertirse, como ya se ha señalado, en una referencia fundamental para el funcionamiento de algunas instituciones como es el caso del sistema educativo y, muy especialmente, el de la universidad. En este contexto, la mercantilización educativa constituye una tendencia de alcance global, aunque la misma pueda tener significados, dimensiones e impactos diferentes en unos y otros ámbitos (Verger, 2013).

A la hora de abordar esta cuestión, debe tenerse en cuenta que el tratamiento y el análisis del conocimiento como mercancía forma parte de algunas transformaciones de gran calado que se han dado en la sociedad a lo largo de las últimas décadas. Unas transformaciones que llevaron a la emergencia de conceptos como *sociedad de la información* (Castells, 1996) o *sociedad del conocimiento* (Bell, 1973), para designar o enfatizar algunos de sus rasgos más significativos, y que más tarde han sido utilizados en el campo de las ciencias sociales. En este sentido, los cambios operados en los procesos productivos, en el mercado de trabajo, en el mundo de la educación, en las formas de organización social, o en la gestión de las instituciones públicas –por citar algunos ejemplos- se encuentran estrechamente vinculados a ese nuevo contexto.

Ahora bien, en este trabajo resultan especialmente reseñables las transformaciones observadas en los distintos ámbitos –derivadas principalmente de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)- que han dado lugar a esa *sociedad del conocimiento*. Estas transformaciones se encuentran íntimamente relacionadas con los mecanismos a través de los cuales se ha venido difundiendo la información y el conocimiento, y con el importante papel que dentro de estos mecanismos ha desempeñado el mercado. En efecto, las nociones de *sociedad de la Información* o *sociedad del conocimiento*⁶ se han ido desarrollando paralelamente a los profundos cambios operados en la economía mundial durante las pasadas décadas, en el contexto de una globalización impulsada en clave neoliberal, entre cuyos objetivos se encontraba el asentamiento de un mercado mundial abierto y “liberado” de las regulaciones establecidas por los Estados. Pero, además, en el nuevo modelo social que se define, la información, el conocimiento, y las tecnologías generadoras y difusoras de los mismos, han adquirido un

⁶ No entramos aquí a considerar las diferencias y matices existentes entre ambas nociones, pues estimamos que las mismas no son relevantes a efectos de lo que se quiere exponer. Para ello puede consultarse Torres (2005): *Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento*. <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfocon.pdf>

protagonismo tal, que han terminado por alterar las normas y los engranajes de funcionamiento del mercado.

Como consecuencia de ello, asistimos en ocasiones a una superposición de conceptos entre la idea de *sociedad del conocimiento* y la de *economía del conocimiento*. En nuestra opinión, se trata de algo que va más allá de una cuestión meramente disciplinar. A efectos metodológicos puede ser conveniente separar el análisis de las transformaciones generadas en distintos ámbitos sociales y aquellas que se encuentran directamente vinculadas a lo que suele denominarse el mundo de “lo económico”. Sin embargo, lo cierto es que la caracterización de esa *sociedad del conocimiento* parte, ya desde el trabajo de Bell de 1973, de subrayar el tránsito desde una economía industrial a otra en la que en palabras de Genta (2008:16), “los servicios basados en el conocimiento constituirían la estructura central de la nueva economía y de una nueva sociedad apuntalada en la información”. Además, en ese proceso, las tecnologías asociadas a la información y la comunicación, se convertirían en el elemento vertebrador de nuevas formas de producción y de una nueva división internacional del trabajo (Reich, 1993), con su consiguiente impacto en las relaciones económicas tanto a nivel interno como a escala internacional. De esta manera, la llamada *economía del conocimiento* pasaría a ocupar un lugar central en los análisis sobre el papel de las TICs y el rol de la información en la sociedad de nuestros días, hasta el punto de que, ya desde finales de los años 90, comenzaría a hablarse de una *nueva economía* (Kelly, 1999). Esta *nueva economía* se refiere a un modelo basado en el papel central del conocimiento como fuente de valor y de competitividad, en nuevos patrones de demanda de empresas y familias, en la existencia de unos mercados globales y abiertos, y en el protagonismo decisivo de las TICs (Vilaseca y Torrent, 2005). Por su parte, el Banco Mundial señala como característica distintiva de la economía del conocimiento el hecho de que su generación y explotación adquieren un papel predominante en la creación de riqueza, la cual se sustentaría principalmente en el uso de ideas más que de habilidades físicas, y en la aplicación de tecnología más que en la transformación de materias primas, o en la utilización de mano de obra barata (Chen y Dahlman, 2006).

Por otra parte, la posición central que los aspectos económicos han adquirido en los análisis y los debates sobre estas cuestiones permite poner de manifiesto la enorme incidencia que las nuevas dinámicas generadas en los mercados, y asociadas a la generación y difusión del conocimiento, han tenido en la reestructuración del sistema económico a lo largo de las últimas décadas y en las consecuencias derivadas de la misma. En este sentido, Gorz (en Krüger, 2006) vino a plantear la conveniencia de hablar de un *capitalismo del conocimiento* –con sus propias implicaciones en diversos campos- más que de una *sociedad del conocimiento* término que, en su opinión, sólo sería aplicable a un desarrollo de las capacidades y de las relaciones humanas en clave

emancipadora a todas luces inexistente en la actualidad. De hecho, como apunta el propio Krüger (2006), los riesgos de exclusión social en el mundo actual están en buena medida relacionados con el desigual acceso a la información y al conocimiento, así como con los efectos de la globalización socioeconómica en la que se ha basado todo el proceso. Dicho de otro modo, podría plantearse que ese *capitalismo del conocimiento* al que se refiere Gorz estaría en buena medida obstaculizando la aparición de una auténtica *sociedad del conocimiento*. Ahondando en esta idea, Buchbinder (1993) señala que en realidad se está produciendo una transformación por la cual el conocimiento social está siendo absorbido por el mercado de forma que lo que venía siendo el conocimiento libre, abierto y en beneficio de la sociedad ha pasado a ser confidencial, propiedad de las empresas, y orientado al beneficio de estas últimas.

Los estudios sobre la *economía del conocimiento* parten de la idea de que este último siempre fue un factor importante dentro del sistema productivo antes del capitalismo, y especialmente durante el desarrollo del mismo. Sin embargo, la novedad, lo que habría puesto sobre la mesa la necesidad de contemplar el asunto con otra mirada, serían los enormes cambios – cualitativos y cuantitativos- producidos en las últimas décadas como consecuencia de las innovaciones generadas en el campo de la información y la comunicación. Se trata de cambios que han dado lugar a nuevas caracterizaciones, y al surgimiento de paradigmas como *sociedad postindustrial* (Bell, 1973; Bell, 1991), *sociedad postcapitalista* (Drucker, 1993), *modo de desarrollo informacional* (Castells, 1996), o el ya mencionado *capitalismo del conocimiento* (Gorz, 2001 en Buchbinder, 1993). En cualquier caso, lo que resulta más relevante es la constatación de una intensa reestructuración del sistema capitalista mundial llevada a cabo a partir de una importante revolución científico-tecnológica que ha permitido, a su vez, una profunda reorganización del capital y sus dinámicas en unos y otros ámbitos.

Una de las características puestas de manifiesto en los estudios sobre la *economía del conocimiento* es la condición de este último como mercancía. Esta posición parte de constatar que, más allá de sus implicaciones en otros ámbitos, el conocimiento es económicamente relevante siempre que se manifieste en la actividad económica, lo que implica considerar específicamente su dimensión mercantil. El conocimiento constituye, por una parte, un recurso utilizado cotidianamente para la toma de decisiones en materia de producción, consumo o inversión. Y, por otro lado, dicho conocimiento es económicamente representable mediante su producción (Vilaseca y Torrent, 2005). Además, en el nuevo espacio global el conocimiento, convertido en mercancía, puede comprarse y venderse, exportarse e importarse, como cualquier otro producto (Breton, 2003).

Las repercusiones que ha tenido el nuevo papel del conocimiento como mercancía se han manifestado en muy diversos órdenes, que van desde la organización de los sistemas productivos hasta los canales de comercialización, pasando por el mercado de trabajo y por las políticas universitarias, cuestión esta última estrechamente ligada con el objetivo de nuestro análisis. En este sentido, diferentes autores han subrayado la incidencia que la creciente dimensión mercantil de las actividades relacionadas con el conocimiento está teniendo sobre las prioridades de investigación. En la medida en que la educación y la cultura son contempladas como mercancías, las instituciones culturales acaban por transformarse en empresas, y el conocimiento termina por asociarse específicamente a su valor de cambio.

Todo ello tiene una importante proyección en el trabajo universitario. Por un lado, los conocimientos considerados menos útiles desde el punto de vista mercantil, o la investigación en áreas supuestamente menos competitivas, se ven afectados por una clara segmentación y diferenciación de los equipos de investigación, y su financiación termina siendo manifiestamente desigual (Naidorf et al., 2012). Además, por otra parte, de una manera más general, esto acaba traducándose en que la pertinencia del quehacer universitario sea considerada principalmente desde su adecuación a las demandas del mercado, lo que ha provocado que la educación y la investigación hayan pasado a valorarse, en buena medida, según su capacidad para generar dinero o convertirse en mercancías, perdiéndose poco a poco la idea de que existen otro tipo de valores (Shumar, 1997).

1.2.2. LA UNIVERSIDAD Y EL MERCADO: UNA COMPLEJA RELACIÓN

Partiendo del marco general sobre la mercantilización del conocimiento descrito someramente en el sub-apartado anterior, nos centraremos ahora en examinar, más específicamente, la manera en que se manifiesta todo ello en el ámbito universitario. Para este propósito, en las siguientes líneas trataremos de analizar la evolución de las relaciones entre la universidad y el mercado, partiendo para ello de los vínculos establecidos con las distintas instituciones y agentes que participan en el mismo.

La preocupación por la manera en que las dinámicas mercantiles afectan al quehacer universitario no es en modo alguno algo nuevo. Hace ya un siglo, Thorstein Veblen se refirió a este asunto advirtiendo que “los pilares el mundo académico se están tambaleando, en cierta medida por las diferentes presiones provenientes del mundo empresarial” (citado por Bok, 2010:33). Se trata de una cuestión estrechamente vinculada al debate sobre la autonomía universitaria y con los diferentes aspectos que han influido en el “contrato social” al que nos referíamos en el apartado 1.1. “La universidad, una institución en permanente evolución”.

Pese a que los vínculos entre la universidad y la empresa no son una novedad⁷, existe un acuerdo generalizado en que desde los años 80 del siglo XX se ha desarrollado una vasta red de relaciones entre las universidades y el sector empresarial que representa un cambio sustancial respecto a épocas anteriores (Beraza y Rodríguez-Castellanos, 2010; Etzkowitz y Leydesdorff, 1995; Etzkowitz, 1998). Se trata, además, de un proceso coincidente con el auge de la comercialización de tecnologías basadas en la ciencia, como la biotecnología y las tecnologías de la información y las comunicaciones, cuyo éxito habría puesto de manifiesto la conveniencia de estrechar esos vínculos, e incrementar la interacción entre universidades y empresas (Azagra, 2003).

Con anterioridad, el modelo imperante en los países occidentales –y especialmente en los EE.UU. tras la presentación del *Informe Bush*⁸– había limitado la intensidad de dicho vínculo, poniéndose el énfasis en la importancia de la investigación básica y en la financiación pública de la universidad, todo ello desde la consideración del interés nacional en el marco del mencionado “contrato social”, en el que el mercado jugaba un papel secundario. Sin embargo, desde los años 70 y 80, y coincidiendo con la comercialización de diferentes tipos de tecnologías basadas en la ciencia, el carácter de la relación entre universidades, empresas y Estado comenzó a cambiar, generándose nuevos espacios de trabajo y nuevos ámbitos de colaboración universidad-empresa notablemente más intensos que los previamente existentes. Como apunta Bok (2010:78), “desde 1980, las empresas han ido manteniendo unas relaciones mucho más estrechas con los científicos de las universidades” lo cual ha tenido también su expresión en la propia relación establecida entre ambos tipos de instituciones.

La gran mayoría de los sistemas de educación superior en todo el mundo, se encuentran inmersos de una u otra forma en procesos de mercantilización, los cuales se han ido desarrollando de manera gradual y no siempre de modo lineal (Verger, 2013). En este contexto, los vínculos entre la actividad universitaria y las dinámicas del mercado presentan diversas contradicciones, que Vence (2010) ha estudiado como resultado de una serie de asimetrías: entre los contenidos de dicha actividad universitaria y las necesidades de las empresas; entre los objetivos y los criterios de funcionamiento; o entre los comportamientos y los compromisos del personal investigador.

⁷ Etzkowitz cita ejemplos referidos al siglo XVII como antecedentes de dicha colaboración, a partir de la implicación de académicos en el sector farmacéutico (Etzkowitz, 1998).

⁸ Se trata del Informe titulado *La ciencia, la frontera sin fin* que –como respuesta a las demandas del presidente Roosevelt– presentó en 1945 Vannevar Bush, entonces Director de la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico de los EE.UU. Tanto el Informe como la correspondencia previa entre F. Roosevelt y V. Bush fueron publicados en castellano en 1999 en REDES (Revista de Estudios Sociales de la Ciencia) nº 14, editada por la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

La relación de la universidad con las dinámicas generadas por el mercado se ha plasmado a lo largo de las últimas décadas en diversos campos, que afectan a sus objetivos, su financiación, y su propio funcionamiento interno. Todos estos asuntos son examinados en diferentes partes de este trabajo. Sin embargo, hay algunos aspectos especialmente relevantes, relacionados con las funciones que tradicionalmente ha desempeñado la universidad, y que requieren específicamente nuestra atención en este punto, ya que a través de ellos, podemos observar con más claridad la evolución de los mencionados vínculos entre la institución universitaria y los agentes económicos que operan o influyen en los mercados. Estos aspectos son los relativos a la función docente, a la función investigadora, y a las formas de difusión del conocimiento.

El mercado y la función docente

Como ya se ha señalado, la institución universitaria ha ido adaptándose a los cambios sociales y a la evolución del conocimiento a la hora de cumplir con su función docente, tratando de formar profesionales bien cualificados y capaces de responder a las necesidades de la sociedad en muy diversos campos del saber. Y a pesar de que la historia muestra ejemplos en los que la presencia de fines comerciales se ha dejado sentir en la oferta docente de algunas universidades, la adaptación de la inmensa mayoría de estas a las mencionadas necesidades cambiantes de la sociedad se venía llevando a cabo desde una posición no lucrativa y desde la preocupación por mantener las señas de identidad propias de la universidad.

Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha ido produciendo un acercamiento paulatino entre la oferta docente de las universidades y las demandas provenientes del mercado, llegándose a confundir estas últimas con las necesidades sociales en su conjunto. De hecho, algunas de las críticas más recurrentes que se hacen a la universidad, o de las dudas sembradas sobre su utilidad, tienen que ver con la creencia ampliamente extendida de que su principal función es la de formar profesionales altamente cualificados para su inserción inmediata en un sistema productivo crecientemente especializado. El problema es que los esfuerzos realizados, y las facilidades otorgadas para promover aquellas titulaciones con mayor demanda -porque cuentan con salidas profesionales más inmediatas-, tiende a desatender una parte esencial de la función educativa -que no es únicamente técnica o especializada- convirtiendo, en ocasiones, a las universidades en meros centros de capacitación profesional (Furió, 2010).

De esta forma, la función docente de las universidades tiende a ser moldeada por las necesidades cambiantes de un mercado cada vez más especializado, que requiere profesionales expresamente capacitados para desarrollar labores concretas. Ello ha dado lugar a un proceso en el que el profesorado universitario es requerido para moldear a los futuros profesionales de

acuerdo a criterios que, en buena medida, explícita o implícitamente, marcan sus eventuales empleadores, dando lugar a cambiantes exigencias (Rioja, 2010). Todo ello no es ajeno a la tendencia que se viene consolidando en los últimos años de diseñar los currículos en base a competencias⁹, en detrimento del papel del propio conocimiento, e incluso en algunos casos a definir únicamente estándares de aprendizaje (Cardona et al., 2016). Y en este contexto, algunos debates como los relacionados con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior han mostrado la insatisfacción con esta orientación, que prioriza la formación de profesionales competentes, aptos para responder ante problemas concretos que surjan en su actividad laboral, en detrimento del papel de la universidad como generadora de pensamiento y capacidad analítica (Aznar et al., 2013).

En cualquier caso, la incidencia del mercado en la formación impartida por las universidades no se ve reflejada únicamente en la creciente especialización de las enseñanzas o en los cambios habidos en el currículo de muchas disciplinas. Además de todo ello, las universidades han emprendido en las últimas décadas un nuevo camino, que consiste en ofrecer programas formativos específicamente diseñados a demanda de unos u otros sectores. Ejemplo de ello son los cursos dirigidos a profesionales orientados a cubrir necesidades específicas de algunas empresas (Bok, 2010). Algunos cursos impartidos por las universidades pueden llegar a ser muy rentables para las facultades o los centros que los organizan e imparten. Bok apunta a que, en el caso de las principales escuelas de negocios, esto puede representar millones de dólares anuales de beneficios (Bok, 2010).

Esta nueva oferta formativa de las universidades, que trasciende la docencia tradicional relacionada con unas u otras disciplinas se ha desarrollado de manera notable a través de internet y las nuevas posibilidades abiertas para la enseñanza on-line de la mano de las TICs. La enseñanza virtual ha generado una oferta inabarcable de cursos y programas formativos impartidos y comercializados por las universidades, en lo que constituye no sólo una nueva fuente de financiación, sino también un elemento motor de la creciente competencia entre instituciones por la captación de clientes, todo ello facilitado por los menores costes con los que trabajan los centros especializados en este tipo de enseñanza (Verger, 2013).

⁹ La apuesta por una educación universitaria basada en competencias y no tanto en el fomento del conocimiento o de la capacidad crítica data de 1973 cuando McClelland plantea la necesidad de evaluar aquello que "realmente causa un rendimiento superior en el trabajo" y no "factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo" (McClelland, 1973)

El mercado y la función investigadora

La orientación y las prioridades de la política científica de los gobiernos han tenido una incidencia notable en los vínculos entre la universidad y el mercado, especialmente en lo referido a las conexiones entre universidades y empresas. En el caso de los EE.UU. –cuyas tendencias han influido notablemente en todo el mundo occidental- comenzó a percibirse un cambio importante en los años 70, planteándose nuevas maneras de asociar la investigación de las universidades con las necesidades empresariales (Bok, 2010). Este proceso se inscribía en una nueva forma de entender el papel de los EE.UU., en el que la preocupación por la supremacía militar –y por los avances científicos que pudieran garantizarla- dio paso a una orientación más centrada en la competitividad de las empresas norteamericanas en la economía mundial¹⁰.

El nuevo marco de estrecha colaboración entre universidades y empresas – que ha ido abriéndose camino en unos y otros países- ha venido a modificar algunos elementos tradicionales que caracterizaban el ámbito de la investigación. Uno de los aspectos que se han visto afectados es la idea preexistente sobre la división entre la dedicación a la investigación básica y a la investigación aplicada. En efecto, durante bastantes años se había asentado la idea de un rol marcadamente diferenciado entre universidades y empresas –que determinaba de algún modo la relación entre ambas- caracterizado por la distinción entre la investigación básica –propia de la universidad- y la investigación aplicada –desarrollada fuera del ámbito universitario, en empresas u otro tipo de entidades e instituciones-. Esto formaba parte de un proceso denominado enfoque lineal de la investigación por el que los mecanismos propios del mundo científico generan investigación básica, sin necesidad de que exista fin práctico definido, y que proporciona un conocimiento de la naturaleza y de sus leyes; un conocimiento que, a su vez, permite la puesta en marcha de la investigación aplicada –capaz de dirigir los resultados ya conocidos hacia fines más específicos y dando paso al desarrollo tecnológico. Sin embargo, las nuevas formas de asociación entre universidades y empresas¹¹ han alterado la anterior división de funciones, haciendo que la universidad dirija también su atención de manera creciente hacia la generación de aplicaciones comercializables.

¹⁰ La Ley Bayh-Dole, aprobada por el Congreso en 1980, consagró un nuevo modelo que permitía a las universidades poseer patentes y comercializar descubrimientos y hallazgos obtenidos a través de investigaciones financiadas con dinero público. Al mismo tiempo se otorgaban subsidios y beneficios fiscales a diversas acciones promovidas para incrementar los vínculos entre universidades y empresas.

¹¹ Modo 1 y Modo 2 (Gibbons, 1998); Triple hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000); Spin-offs (Beraza y Rodríguez-Castellanos, 2010), clusters, plataformas tecnológicas, etc.

Los nuevos vínculos entre universidades y empresas no se han desarrollado únicamente de la mano de una demanda espontánea llegada a la universidad desde el mundo empresarial, sino que, en muchas ocasiones, han sido promovidos e incentivados desde el Estado, a través de las políticas puestas en marcha a este respecto. De ahí que, a la hora de analizar el proceso de creciente mercantilización de la investigación llevada a cabo por la universidad, sea necesario examinar las relaciones universidad-empresa desde la perspectiva de la intermediación ejercida por el Estado. E incluso resultaría conveniente estudiar la influencia de políticas universitarias promovidas por instituciones como por ejemplo el Banco Mundial, para las que, tal y como señala De Sousa (2005), la libertad académica es vista en ocasiones como una limitación para la empresarialización de la universidad y su responsabilidad ante las empresas que requieren sus servicios.

Asimismo, conviene señalar la importancia que algunos sectores específicos (como la biotecnología o las tecnologías de la información y la comunicación) han tenido a la hora de caracterizar los nuevos procesos de asociación entre universidades y empresas (Azagra, 2003). Parece evidente que ello no es ajeno al elevado potencial comercial de dichos sectores, lo que explicaría en gran medida el desarrollo de dichos procesos. Pero, al mismo tiempo, ello vendría a marcar una nueva jerarquía en el saber dentro de la universidad, otorgando prestigio a algunas disciplinas en detrimento de otras, reorientando los recursos para la investigación y, en último término, marginando el papel de las humanidades tanto en la función docente como en la función investigadora de la universidad. El resultado de todo ello sería el surgimiento de un nuevo mapa de actividades académicas, en el que el peso de unas y otras disciplinas se ha visto alterado notablemente y en el que las prioridades de investigación, y la manera de enfrentar la misma, han cambiado como consecuencia de la influencia externa proveniente del mercado.

Como consecuencia de todo este proceso, en la actualidad parece haberse producido un cambio en la percepción de la comunidad académica sobre los resultados de sus investigaciones y el alcance de las mismas. De acuerdo con Etzkowitz (1998) buena parte de los científicos se plantean esta cuestión desde una perspectiva dual. Por un lado, desde la visión más tradicional, es decir, desde su contribución al conocimiento científico mediante la publicación de resultados de investigación. Pero, por otra parte, desde una creciente consideración del potencial comercial de sus investigaciones, o desde el examen previo de las posibilidades de obtener financiación para las mismas.

En este contexto, existe un debate importante sobre el impacto que una estrecha interacción universidad-empresa puede tener sobre la libertad académica para perseguir una investigación de más largo plazo (Azagra,

2003). Bok (2010:79) señala a este respecto que “no todo el mundo cree que la industria deba desempeñar un papel cada vez mayor en la financiación de la investigación académica. Se argumenta que el dinero privado puede llegar a subordinar los intereses públicos de la investigación a finalidades privadas”. Por otra parte, los aspectos comerciales “no sólo influyen en las propuestas de investigación, sino que también ejercen una gran influencia en el puesto de trabajo y el ascenso de los profesores universitarios” (Glick, en Bok, 2010:79, refiriéndose al campo de la biotecnología).

El mercado y la difusión de los conocimientos

No solamente la función docente o la función investigadora se han visto afectadas por las nuevas dinámicas mercantiles que han marcado el devenir de la universidad durante las últimas décadas. Con anterioridad, el conocimiento científico generado en las universidades era dado a conocer a través de diferentes medios de difusión y transmisión como libros, revistas científicas y otros. Sin embargo, desde los años 80 del siglo pasado, algunos elementos han venido a modificar la relación previamente existente entre la universidad y la sociedad en lo que a compartir el conocimiento se refiere, dando al mercado y a la comercialización de dicho conocimiento un papel relevante.

Uno de estos elementos es el referido a las publicaciones académicas. Más allá del debate existente sobre los índices bibliométricos y el impacto real de los trabajos publicados en algunas revistas¹², y del problema que supone tratar con las mismas metodologías los hallazgos y las aportaciones realizadas en ramas del saber muy diferentes, en las que el conocimiento se trasmite de manera distinta, debemos resaltar también aquí la influencia que los aspectos mercantiles tienen sobre la actividad universitaria.

En efecto, por un lado puede observarse cómo, como consecuencia de la “obligatoriedad” a la que se ve sometido el profesorado universitario de publicar en determinadas revistas, la actividad editorial dedicada a la publicación de trabajos académicos se ha convertido en un nuevo nicho de mercado y en ocasiones en un negocio floreciente. Como es sabido, las universidades y las agencias de evaluación exigen cada vez más al profesorado, para poder superar evaluaciones o lograr acreditaciones que afectan directamente a su carrera académica, la publicación de un determinado número de artículos en esos medios. Este hecho ha llegado a convertir la publicación de artículos en un fin en sí mismo, y no en un medio para compartir con el resto de la comunidad científica o con sociedad el

¹² Es interesante a este respecto el manifiesto conocido como San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA), publicado a finales de 2012, en el que se recogen los principios que inspiran a una importante corriente académica que cuestiona las metodologías dominantes en este campo: (<http://www.ascb.org/files/SFDeclarationFINAL.pdf>)

conocimiento generado, viéndose limitada la creatividad y la reflexión que deben acompañar a la generación del saber (Fischer et al., 2012). Al mismo tiempo, esto ha permitido a algunas revistas y editoriales llevar a cabo incrementos a veces desproporcionados en los precios de las suscripciones a dichas revistas con la consiguiente repercusión en los presupuestos de bibliotecas universitarias, dándose la paradoja de que la producción académica generada en el seno de las universidades e instituciones públicas de investigación acaba siendo comercializada por editoriales privadas (García-Martín, 2015).

Por otro lado, no debemos obviar los intentos para corregir estas barreras al acceso del conocimiento a través de iniciativas como el movimiento a favor del Open Access, que implica la disponibilidad gratuita de trabajos científicos a través de Internet al mismo tiempo que los autores conservan sus derechos de propiedad. Sin embargo, esto también ha provocado la reacción de la industria editorial permitiendo liberar optativamente a los lectores del coste de acceso a las publicaciones, pero trasladando los costes a los propios autores, que deben pagar para que su trabajo sea publicado en estas condiciones (García-Martín, 2015)¹³. Como puede observarse, se trata de una nueva forma de comercializar los hallazgos académicos, que muestra la creciente influencia del mercado también en esta dimensión del trabajo académico.

Otro elemento que cabría mencionar dentro de este epígrafe es el referido a las patentes y la participación en la creación de empresas, y el alcance que estos elementos han tenido en los últimos años como parte de la actividad universitaria, hasta el punto de constituir un indicador cada vez más utilizado para la evaluación de la misma, especialmente en algunas áreas de conocimiento relacionadas con la investigación aplicada. De hecho, la cuestión de las patentes forma parte ya habitual de los procedimientos de evaluación del profesorado y de los grupos de investigación universitarios, así como de las metodologías que se utilizan para establecer rankings entre universidades. Ahora bien, la importancia concedida a este asunto en algunos ámbitos trasciende de la mera consideración del prestigio que pueda alcanzar una universidad o un centro de investigación universitario, ya que puede convertirse en una oportunidad de generar nuevos recursos financieros a partir del registro y comercialización de las mismas (Azagra, 2003)¹⁴.

¹³ Esta modalidad presenta distintas variantes.

¹⁴ Según Bok (2010), en la primera década transcurrida desde la aprobación de la Ley Bayh-Dole, unas 200 universidades norteamericanas crearon departamentos específicamente orientados a impulsar descubrimientos prometedores y patentarlos para su posterior comercialización con las empresas. Como resultado de todo ello, en el año 2001 las

La controversia en torno a la influencia del mercado en el papel de la universidad

Lo señalado hasta ahora muestra la importancia que la incursión del mercado y de la lógica mercantil han tenido a lo largo de las últimas décadas en el devenir de la universidad. Se trata, como se ha podido observar, de un asunto complejo, de carácter multidimensional (Verger, 2013), que atraviesa al conjunto de la actividad universitaria y que necesariamente genera conflictos y contradicciones. La profusión de estudios y trabajos sobre el tema es notable, abarcando tanto el imparto de la mercantilización en el desarrollo de funciones específicas de la universidad, como su incidencia en la propia concepción de la institución y de su papel en la sociedad.

Algunos trabajos han relacionado el reciente auge de las actividades lucrativas en la universidad con la existencia de una cierta confusión –o ausencia de debate- sobre sus objetivos, o sobre el papel que debe desempeñar en la sociedad (Aronowitz y Giroux. 2000; Readings, 1996). En ese sentido, Bok (2010) apunta a que, al haber perdido la orientación sobre sus objetivos y habiéndose centrado el debate sobre los medios –el compromiso con la “excelencia”- las universidades, en constante expansión, se han visto abocadas a la creación de espacios con meros objetivos “materialistas”. De todos modos esa ausencia de objetivos no se habría planteado de la misma manera en el conjunto de la universidad, sino que dependería en gran medida de facultades y departamentos, llegándose a la conclusión de que en aquellos lugares con objetivos más claros o mejor explicitados, aunque los mismos sean muy concretos y específicos es donde la comercialización ha calado con mayor intensidad.

Para algunos autores, estas tendencias están fuertemente relacionadas con la cuestión de la financiación. En este sentido (Slaughter y Leslie, 1997) presentaron evidencias de cómo la educación superior, forzada por la reducción de fondos públicos, se vio obligada a participar en el mercado extra-académico. Para estos autores, la investigación académica acaba viéndose condicionada por el mercado, un mercado que se mueve más por la rentabilidad económica de la inversión realizada que por la curiosidad y la búsqueda de la verdad, como ocurriera en etapas anteriores.

Sin embargo, el debate sobre estas cuestiones se encuentra a veces enmascarado, planteándose de manera unilateral y algo superficial, ya que el mercado es presentado habitualmente como sinónimo de eficiencia y democracia, lo que hace que la universidad se inserte en este debate desde una lógica funcional al mercado, promoviendo la agenda de la "universidad de servicio" y un tipo de vínculos universidad-empresa que se orientan

universidades habían multiplicado por 10 el número de patentes, y recaudado más de 1.000 millones de dólares anuales como derechos de autoría de las mismas.

principalmente a las directrices que emanan del mercado (Buchbinder, 1993). En este contexto, como apunta Galcerán (2010), el conocimiento, aunque no sea producido como mercancía, acaba sometido a la lógica mercantilista y la institución universitaria termina por encontrarse supeditada a sus socios económicos.

Esta lógica mercantilista y el nuevo modelo de relaciones entre universidad y empresa afectan, como ya se ha señalado, a muy diversos ámbitos del quehacer universitario. A este respecto, Buchbinder (1993) apunta cinco ámbitos de conflicto a la hora de examinar las relaciones entre la universidad y el mercado y su impacto en el papel del conocimiento, entre los que están la autonomía, la financiación y organización, la ideología, la globalización y privatización, o el pluralismo, si bien otros análisis introducen matices entre unas y otras funciones, entre áreas de conocimiento, tipos de centros, etc.

A la hora de aproximarse a este tema, Azagra (2003) sugiere la conveniencia de distinguir entre un plano de análisis positivo – cuáles son los rasgos actuales de la interacción entre universidad y empresa- y otro de carácter normativo –cuáles deberían ser los objetivos de dicha relación-, considerando diferentes vertientes que se ven afectadas por dichos vínculos y que han sido objeto de estudio por diferentes autores. Entre ellas se encuentran la relación entre investigación básica y la investigación aplicada, la posibilidad de que la calidad de la investigación se vea afectada por algunas interferencias externas, o los debates relativos a la independencia y la libertad de la comunidad académica a la hora de enfocar su trabajo.

Esta diferenciación entre lo que es y lo que debería ser la relación universidad-empresa se expresa claramente en la forma en que la comunidad académica se aproxima a estos debates. Lee (1996) señala a este respecto que algunos académicos añoran la financiación pública de las universidades y el papel tradicional de las mismas centrado en la formación de los estudiantes y la publicación de sus hallazgos de investigación, pero concluye que la evolución de la realidad obliga a plantearse el dilema desde otra perspectiva, centrada en la manera en que debe establecerse la relación universidad-empresa para que las universidades puedan beneficiarse en mayor medida de la misma en lo relativo a la generación de conocimiento.

En cualquier caso, es evidente que la creciente comercialización de las actividades universitarias ha constituido un proceso objeto de fuertes controversias, con posiciones favorables y contrarias al mismo. Ahora bien, como señala Kenney (1987), incluso quienes defienden una mayor intensidad y unos vínculos más estrechos entre universidades y empresas, reconocen al mismo tiempo la existencia de unas características propias de la institución universitaria que deben ser protegidas. Para Furió (2010), la colaboración de las universidades con el tejido productivo y empresarial, y su contribución a la innovación tecnológica y al desarrollo económico no tienen por qué estar

sometidas a una lógica mercantil que anule el papel de la universidad como conciencia crítica. Desde nuestro punto de vista, lo relevante es insistir en la necesidad de acotar la discusión, dotándola del necesario rigor. Ahora bien, el debate sobre el sentido y sobre los límites del mercado dentro del quehacer universitario no es posible sin una previa clarificación del papel que la institución debe jugar en la sociedad, y de los valores sobre los que se sustenta. De lo contrario, la controversia pierde gran parte de su sentido y se convierte en algo meramente instrumental. En este punto, coincidimos con Bok (2010) cuando señala que para que la naturaleza lucrativa esté dentro de unos parámetros razonables, es preciso definir esos valores, ya que cuando los mismos son poco nítidos e inestables el deseo de hacer dinero se propaga a un ritmo veloz.

1.2.3. LA INFLUENCIA DEL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Al igual que ha sucedido con la mercantilización operada en otros órdenes de la vida, el proceso de globalización vivido en las últimas décadas ha jugado un importante papel en la creciente influencia de las dinámicas asociadas al mercado en el mundo académico. Por un lado, la transformación de la educación superior en mercancía educativa constituye un proceso que dura ya años, y cuya esencia es fundamental analizar para entender cómo se ha ido intensificando la transnacionalización de ese mercado (De Sousa, 2005). Y, por otra parte, la propia dinámica de la globalización económica ha generado las condiciones estructurales que han permitido y favorecido la emergencia de un amplio abanico de transformaciones a favor del mercado en el ámbito universitario (Verger, 2013). En último término, lo que se ha venido denominando internacionalización de la universidad en buena parte es el reflejo de dichas condiciones e influencias, lo que no obsta para subrayar la importancia que ha tenido también el impulso ejercido desde la propia universidad para favorecer dicho proceso.

La primera cuestión que debe resaltarse a este respecto es que la internacionalización de la universidad en un tono marcadamente mercantil es la consecuencia lógica de un proceso de globalización que se ha desarrollado en clave neoliberal. Ciertamente, existen factores objetivos, principalmente los asociados a las TICs, que hacen del proceso globalizador un hecho de carácter histórico, más allá de la ideología y de las políticas que lo han impulsado. Pero al mismo tiempo, es preciso reconocer que la manera en la que se ha llevado a cabo la globalización –y el resultado de la misma– no son ajenos en modo alguno a las dinámicas desreguladoras y liberalizadoras puestas en marcha, las cuales han permitido que la globalización se desarrolle con nuevas normas y pautas, impuestas por los actores más relevantes del mercado. Como señala Breton (2003), la globalización no constituye una mera extensión del campo de juego, sino que implica un cambio en las propias reglas del juego. Además, en muchas ocasiones, el objetivo de favorecer la

globalización –o una mayor o mejor inserción en la misma- ha sido el pretexto utilizado para liberalizar mercados, restar espacio al sector público, y privatizar diversos tipos de actividades, favoreciendo de esa manera una acelerada mercantilización en todos los órdenes de la vida (Unceta, 2014).

El campo de la educación y de la producción de conocimientos no ha sido ajeno a este proceso. Para Verger (2013), la mercantilización de la educación superior tiene que ver con tres dimensiones principales: liberalización, privatización, y comercialización. Impulsadas por la creciente competitividad, en un contexto en el que casi todos los países parecen aspirar a convertirse en *economías del conocimiento*, la institución universitaria ha hecho de la internacionalización un objetivo en sí mismo, y de la competencia entre centros y universidades de distintos lugares un rasgo esencial de su actividad (Jessop, 2000).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que la relación entre la globalización y la universidad es un proceso de ida y vuelta ya que, si bien el proceso globalizador ha ejercido una influencia significativa en la educación superior, es preciso resaltar que hay una globalización específica de la actividad universitaria que tiene a su vez implicaciones muy importantes en diversos aspectos de la vida relacionados con la difusión de los conocimientos, la movilidad de profesionales cualificados, o la proliferación de corporaciones transnacionales, elementos todos ellos asociados al proceso de globalización (Nayyar, 2008). En ese contexto, algunos gobiernos ven en la universidad una poderosa herramienta para apoyar y favorecer la competitividad internacional de su propio entorno (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), lo que refuerza el carácter mercantilista del modelo de internacionalización universitaria puesto en marcha.

A la hora de analizar la influencia de la globalización en la manera en que se han desarrollado los procesos de internacionalización de las universidades, es obvio que las nuevas posibilidades abiertas por el desarrollo de las TICs han abierto un escenario radicalmente distinto para la difusión del conocimiento y la colaboración académica en muy diversos ámbitos. Se trata por otra parte de potencialidades que están en la propia esencia de la universidad, cuya vocación universalista es intrínseca a la misma. De hecho, desde su origen, las universidades han actuado con una perspectiva abierta, favoreciendo –dentro de las limitaciones existentes- la movilidad de profesores, el intercambio de conocimientos, o la acogida de estudiantes provenientes de otros países. Este patrón, presente ya de algún modo en la universidad medieval europea, derivó en una tradición común en la universidad contemporánea en unos y otros países. Por ello, la irrupción de las TICs en el mundo académico no hizo sino favorecer una preocupación y una voluntad que ya estaban presentes de antemano.

Sin embargo, no está claro que el nuevo horizonte de posibilidades abierto por las TICs haya sido el único determinante capaz de marcar las características del proceso de internacionalización de la universidad. Así, mientras algunos autores asocian la globalización con procesos económicos, tecnológicos y tendencias científicas que resultan inevitables (Altbach, 2008), otros ponen de manifiesto que dicha globalización abre nuevos espacios de relación y participación, y nuevas herramientas de actuación, pero son las instituciones de educación superior, o los órganos públicos que regulan su actividad, quienes deciden el camino a recorrer (Breton, 2003).

El desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la comunicación ha hecho que las universidades trabajen de forma diferente a como lo hacían con anterioridad, ya que el conjunto de sus funciones se han visto afectadas por las mismas. En el plano internacional, ello ha generado una más estrecha relación con socios regionales e internacionales, y “la facilidad y velocidad con que se comparte y transmite la información han permitido redefinir las comunidades de investigación y consulta” (Neubauer y Ordóñez, 2008:38). Ciertamente, la nueva interconexión creada entre las universidades y la generalización del uso de las TICs han impactado en distintos planos en el ámbito de la educación superior. Ahora bien, dicho impacto ha tenido unos efectos específicos como consecuencia de su estrecha relación con la mercantilización del conocimiento, para el que algunas tecnologías han servido de vehículo privilegiado. Por ello, es necesario distinguir entre el papel de las TICs como herramienta para difundir y compartir conocimientos a escala global, y el modelo mercantilista de internacionalización seguido por la universidad apoyándose en dichas tecnologías y en la supuesta inevitabilidad de todos los procesos derivados de su utilización. En este sentido, Currie y Newson (1998) distinguen entre la globalización entendida como proceso que ha facilitado una comunicación instantánea y ha promovido que la ciudadanía piense en términos más globales, y la concepción de la globalización que combina una ideología de mercado con un conjunto de prácticas extraídas del mundo de los negocios. Y es precisamente esta última concepción la que más tensiones genera en el ámbito universitario.

Desde nuestro punto de vista, el carácter neoliberal adoptado por la globalización ha marcado visiblemente el rumbo de la misma y ha influido decisivamente en la mercantilización del conocimiento a escala internacional, y en las nuevas dinámicas adoptadas por la universidad. Dicha mercantilización ha sido además impulsada de manera consciente a través de los diferentes acuerdos –como el GATS (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios)- impulsados por los gobiernos más influyentes en el seno de la OMC (Organización Mundial del Comercio). Algunos autores, como Knight (2003) señalan la confusión o el solapamiento existente entre las actividades que forman parte de la “internacionalización de la universidad” y las que tienen que ver con el comercio internacional de servicios de educación, aludiendo a

diferentes temas regulados en el GATS y que son parte de la oferta transnacional de servicios universitarios mercantiles¹⁵. En este marco, el denominado “comercio de servicios educativos” suele interpretarse como un subconjunto de la educación transfronteriza, entendida como una amplia gama de actividades educativas que forman parte de los vínculos y acuerdos académicos internacionales, y que se llevan a cabo con fines de lucro.

El sector de la educación, y especialmente la educación superior, se encuentra cada vez más presente en las reflexiones sobre el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, permitiendo que algunas empresas multinacionales y agencias gubernamentales de los países más influyentes traten de integrar en la educación superior las estructuras legales del comercio mundial a través de la OMC. Todo ello viene a mostrar la relevancia que las universidades están adquiriendo en los nuevos procesos de mercantilización del conocimiento, y la creciente participación de la educación superior y los servicios asociados a la misma dentro del comercio mundial de servicios en su conjunto (Larsen et al., 2002). Esta tendencia ha hecho que salten algunas alarmas y que se reclame un análisis más profundo sobre las posibles consecuencias de estas medidas de liberalización sobre la misión y los valores de las universidades (Knight, 2003).

Otro aspecto relevante del modelo de internacionalización que se ha ido imponiendo en la universidad en las últimas décadas -y que afecta también a otros ámbitos del quehacer universitario-, es el relativo al discurso abiertamente mercantilista que ha ido abriéndose camino desde algunas instancias multilaterales como el Banco Mundial o la OCDE, que han potenciado que los gobiernos pongan en marcha políticas universitarias orientadas en esa dirección (Verger, 2013). Las anteriores consideraciones vienen a mostrar la hegemonía alcanzada por una concepción determinada de la internacionalización de la universidad, asociada a la mercantilización del conocimiento, en un contexto cada vez más competitivo en el que las distintas universidades pugnan por hacerse un hueco y alcanzar un mayor reconocimiento –a través de los rankings y otros indicadores- para posicionarse mejor en este nuevo contexto global. Desde nuestro punto de

¹⁵ Entre ellos Knight (2003) cita la oferta transfronteriza a distancia, on line, etc. en la que no se produce movimiento físico del consumidor; el consumo en el extranjero, proporcionándose en este caso servicios de educación superior, a nivel de grado o postgrado a través del movimiento transnacional del consumidor; la presencia comercial, por la que algunos productores privados de educación superior establecen sucursales en el extranjero para vender sus productos; o la presencia personal, refiriéndose al caso en el que los profesionales o los investigadores se desplazan temporalmente a otro país. Sobre la concepción de la oferta transnacional de servicios universitarios que está presente en el GATS ver también De Sousa (2005:29-31).

vista, es importante subrayar la influencia de esta concepción frente a otras posibles formas de entender y afrontar la internacionalización. Entre estas últimas se encontrarían la promoción de redes basadas en la cooperación horizontal, que pudieran reforzar las capacidades institucionales de las universidades ante la amenaza de un mercado crecientemente competitivo y globalizado (Corti et al., 2015).

A la hora de caracterizar la internacionalización de la universidad y su relación con el proceso de globalización llevado a cabo a lo largo de las últimas décadas, debe hacerse también mención al papel jugado por el inglés como lengua franca. Se trata de una cuestión relevante, en la medida en que ha condicionado y está condicionando el proceso en su conjunto, favoreciendo algunas dinámicas y limitando otras. Según García-Martín (2015), del total de los artículos recogidos en Journal Citation Reports (JCR) de Thomson Reuters entre 2005 y 2010, en torno al 95% de los mismos estaban escritos en inglés, en tanto sólo dos países –EE.UU. y Reino Unido- aportaban casi el 60% de las revistas indexadas. Hoy en día la tendencia se mantiene, siendo el lenguaje más utilizado en la comunicación académica de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, tal y como muestra el estudio realizado por Liu (2017) en el año 2016.

Existe un acuerdo generalizado sobre la importancia que el uso de una lengua franca, como el inglés, ha tenido y sigue teniendo a la hora de promover la colaboración académica entre las universidades, los docentes, y el personal investigador de unos y otros países. Sin embargo, ello no puede ocultar el papel que dicho idioma ha tenido para favorecer la comercialización de servicios educativos de las universidades. De hecho, el tamaño y el alcance de dicho mercado están directamente asociados al uso del inglés como lengua de expresión en los mencionados servicios, cuestión que afecta también a la industria editorial y a la influencia que la misma ejerce en algunos aspectos del quehacer universitario. En ese sentido, la lengua inglesa se ha convertido en un factor clave de posicionamiento, en un mercado crecientemente competitivo como es el de los servicios educativos de carácter universitario.

Por otra parte, la generalización del uso del inglés como lengua de comunicación casi única en las relaciones interuniversitarias y como elemento fundamental del proceso de internacionalización de la universidad ha sido también analizada desde la perspectiva de las desigualdades generadas en dicho ámbito (Altbach, 2008), afectando negativamente a algunos países y favoreciendo a aquellos con universidades anglófonas, cuestión sobre la que volveremos más adelante.

1.2.4. LA IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EMPRESARIALES, Y DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PROPIOS DE LA INDUSTRIA

Otra cuestión ampliamente analizada a lo largo de los últimos años es la relación existente entre el acelerado proceso de mercantilización del conocimiento y la implantación en las universidades de modelos de organización y gestión propios de la empresa. Se trata sin duda de una relación de ida y vuelta, que se retroalimenta. Por una parte, se argumenta que la mercantilización de la universidad ha traído como consecuencia la introducción de nuevos modelos de organización y gestión (Currie y Newson, 1998). Pero también podría señalarse que la implantación de esos modelos de organización y gestión ha servido para impulsar, favorecer, o profundizar la dinámica de mercantilización de la universidad (Rhoades y Slaughter, 2004). Lo cierto es que la paulatina orientación de la universidad hacia el mercado se ha producido de manera paralela a la creciente implantación de métodos de gestión empresarial dentro de aquella, en un proceso de influencias recíprocas: en la medida en que la preocupación por la comercialización de las actividades universitarias se ha ido imponiendo, la institución universitaria se ha ido dotando de prácticas y métodos propios del mundo de los negocios. Y, a la vez, cuanto más han avanzado las formas de trabajo y de gestión empresarial dentro de la universidad, se ha ido creando un mayor espacio –y mecanismos más apropiados- para impulsar la comercialización de la actividad académica, tanto en el plano de la docencia, como en el de la investigación. Es decir, que la inserción de dichos modelos podría interpretarse al mismo tiempo como causa y como consecuencia de dicha dinámica.

Se trata sin embargo de un proceso que, ni es nuevo, ni se ha plasmado de manera homogénea en el conjunto de la universidad y de sus distintas actividades. En primer lugar, cabe señalar que no es completamente nuevo, ya que la adopción de métodos de gestión y de organización empresariales constituye un fenómeno que viene de más atrás. Así, en 1970, Caws llamaba la atención sobre la suplantación del modelo comunitario propio de la universidad por otro de tipo corporativo, en el que la posición tradicional de rectores, decanos, y directores había pasado a un segundo plano (Caws, en Bok, 2010).

En cualquier caso, a lo largo de las últimas décadas la introducción de nuevas formas de gestión de tipo empresarial ha ido avanzando de manera imparable. Ello se ha hecho visible en muy diversos ámbitos del gobierno de las universidades que tienen que ver con la financiación privada de algunas de sus actividades, con la administración de los servicios universitarios, con la política de personal y la carrera académica, con la difusión de los conocimientos y las relaciones con el mundo editorial, con la gestión presupuestaria, o con la adopción de criterios de calidad basados en

estándares que provienen muchas veces del mundo de la industria o de empresas de servicios cuya historia y cuya función social están bastante alejadas de la historia y de las preocupaciones que han caracterizado al mundo académico. Para Díez-Gutiérrez (2010) la adecuación de la educación universitaria a los principios y prácticas del mercado está en la base de la importación de métodos y técnicas gerenciales propios del mundo de la empresa. Todo ello ha generado, lógicamente, cambios importantes en las formas y perfiles de trabajo, en el reparto de responsabilidades, en la asignación de presupuestos, en la relación de los departamentos con los centros y los órganos rectores, en la acreditación y promoción del profesorado, etc., provocando tensiones diversas que han sido objeto de estudio y que hacen que nos encontremos ante lo que Keller (1983) definió – refiriéndose al caso norteamericano- como “revolución en la gestión de la universidad”.

En el caso de las universidades públicas, la implantación de nuevos sistemas de organización y gestión no es ajena en modo alguno al respaldo que dichos modelos han encontrado en las reformas educativas promovidas por distintos gobiernos, las cuales han servido para introducir en los sistemas universitarios técnicas y valores procedentes del mundo empresarial (Verger, 2013). Ello, a su vez, se encuentra estrechamente vinculado a la emergencia de nuevas corrientes y enfoques que se engloban dentro de lo que se conoce como *nueva gestión pública*, en los cuales ha hallado un cierto soporte teórico. No es nuestro propósito ahondar aquí en esta cuestión, que desborda por completo los objetivos de esta investigación. Sin embargo, dada la importancia del asunto, señalaremos que la *nueva gestión pública* se caracteriza por la creación de administraciones eficientes y eficaces, que satisfagan las necesidades de la ciudadanía al menor coste posible, impulsando para ello mecanismos de competencia que favorezcan la elección de los usuarios y promuevan el desarrollo de servicios de mayor calidad (García-Sánchez, 2007).

Las universidades no han quedado al margen de estas nuevas corrientes que, además, han prosperado aprovechando cierta ola de desprestigio de las instituciones públicas como gestoras menos eficientes, lo que en el caso de la institución universitaria ha ido de la mano de diversas críticas a su funcionamiento, como institución elitista –“torre de marfil”-, corporativista o endogámica, críticas que las han hecho mucho más vulnerables y más permeables a las nuevas tendencias.

Es innegable que las estructuras de gestión de las universidades venían mostrando limitaciones de importancia diversa a la hora de hacer frente a una problemática crecientemente compleja. Sin embargo, para Corominas et al. (2010), el reconocimiento de esas limitaciones, o las críticas a una gestión deficiente en algunos aspectos, no bastarían para justificar las propuestas de

formas de gobierno a imitación de las grandes empresas como si éstas fueran, sin excepción, dechados de eficiencia. En opinión de estos autores, los propios gestores procedentes del profesorado son en buena medida responsables de haber asumido de manera acrítica algunas formas de gestión sin cuestionar ni analizar sus consecuencias (Corominas et al., 2010). Sea como fuere, nos encontramos ante nuevas formas de gobernar las instituciones académicas, que han llevado a sistemas mucho más verticales y jerárquicos en la toma de decisiones, en las que los rectores y decanos se ven muchas veces a sí mismos como directores generales de una empresa (Rhoades y Slaughter, 2010)¹⁶.

Uno de los elementos más característicos de las nuevas formas de organización corporativa implantadas en la universidad es el relativo a la denominada gestión de calidad, hasta el punto de que esta cuestión se ha convertido en referencia principal para la toma de decisiones¹⁷. En la actualidad, los departamentos de calidad o similares no sólo constituyen una pieza central en el organigrama de gobierno de las universidades, sino que dicha noción se utiliza de manera difusa para justificar todo tipo de opciones en materia de gestión universitaria, desde las más generales hasta las más específicas que afectan a la organización y a la financiación de las distintas actividades que se llevan a cabo en o desde la universidad (cursos, proyectos de investigación, congresos, publicaciones, etc.). La propia carrera académica se ha visto afectada por unos sistemas de acreditación basados en criterios o indicios de calidad que tienen que ver con la evaluación de los resultados obtenidos.

Ahora bien, lo que las corrientes dominantes han presentado como algo lógico o natural, como es la necesidad de evaluar la calidad de los servicios prestados por la universidad en base a resultados de corto plazo -expresados en indicadores o estándares-, e incorporando esta dimensión como eje principal de los sistemas de gestión, dista mucho de ser un planteamiento generalmente aceptado. Además, el carácter multidimensional y relativo del concepto de calidad facilita que, en ocasiones, se haya instrumentalizado para defender posiciones diferentes e incluso antagónicas. De ahí que interpretar dicho término implica reconocer que nos enfrentamos a un “posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo” (Eduards, 1991:18).

La conceptualización de la calidad no es neutra y su naturaleza relativa es algo sobre lo que muchos autores han coincidido (Albornoz, 2005; Boni y Gasper,

¹⁶ Terry Eagleton se refería irónicamente a ello en un artículo titulado *The Slow Death of the University* señalando que “los profesores junior se comportan como burros de carga y los decanos actúan como si dirigieran la General Motors” (Eagleton, 2015)

¹⁷ McHenry (2007) señala a este respecto que “Las administraciones universitarias acogieron con los brazos abiertos la implantación de modelos de gestión como el TQM (Total Quality Management)”.

2012; Martínez-García et al., 2006), siendo muchos los factores que inciden en su definición. Sin embargo, como ha puesto de manifiesto Barandiarán (2013), la manera de enfocar y entender la calidad que se ha impuesto en los modelos de gestión universitaria no conecta con la necesidad de entender la educación superior como un proceso capaz de incidir en la transformación de las personas y del entorno social, enfatizando por el contrario en la idea de resultados, evaluados además desde una perspectiva mercantilista que se centra en examinar la contribución de la universidad a los requerimientos de la economía global. Ello incide, a su vez, en una cuestión mencionada en un apartado anterior, y referida a la generalización de un modelo de universidad concebido cada vez más al margen de las diferencias históricas, sociales, económicas o culturales de los diferentes países del mundo.

Este concepto, proveniente del mundo de la industria, extendido posteriormente al ámbito de las empresas proveedoras de servicios, y dirigido a lograr un mejor posicionamiento en el mercado, ha penetrado en la universidad generando una creciente burocratización, haciendo del mismo la referencia básica a la hora de reorganizar los sistemas de gestión.

Los nuevos modelos de organización de la universidad han afectado también al papel y al estatus del personal docente e investigador, alterándose gran parte de las normas y las pautas que habían venido rigiendo su contratación y sus funciones. Por un lado, asistimos en casi todos los países a una rápida precarización del profesorado universitario, que cada vez lo es a tiempo parcial en mayor medida, lo cual, entre otras consecuencias, concede a los gestores universitarios un poder y una influencia considerablemente mayores en diferentes cuestiones relacionadas con la vida académica (Rhoades y Slaughter, 2010).

Por otra parte, como ya se ha mencionado anteriormente, la propia carrera académica se ve condicionada por la nueva cultura empresarial resultante y la evaluación en base a resultados de corto plazo. Unos resultados que, además, se encuentran muchas veces relacionados con factores de tipo cuantitativo – como son la cuantía de los contratos de investigación o asesoría externa logrados, o el número de artículos publicados en determinadas revistas¹⁸-, que generan una competencia creciente entre el profesorado y una individualización del trabajo académico en busca de resultados, que limitan notablemente el compromiso con la institución universitaria y/o la preocupación sobre sus objetivos y orientación. Se trata de un círculo vicioso, en el que unos gestores cada vez más identificados con el espíritu empresarial, y con la preocupación por posicionar a su universidad en el

¹⁸ Fischer et al.(2012), señalan que la Academia se encuentra envuelta en una auténtica obsesión por la cantidad, y consideran que en el trabajo universitario ha llegado a imponerse la regla de “más es mejor”.

mercado académico, presionan al profesorado para que obtenga resultados acordes con determinados estándares. Esto provoca que dicho profesorado se desentienda paulatinamente de la marcha y la orientación de la universidad, para poder hacer frente a las nuevas exigencias, lo que favorece la consolidación de estos sistemas de gestión.

Un aspecto a tener en cuenta es que, en ocasiones, se ha generalizado la asunción de métodos de gestión propios de la empresa privada en las instituciones de educación superior de carácter público, aplicándose los mismos a diferentes tipos de actividades desarrolladas en la universidad, independientemente de su naturaleza. De esta forma, se ha impuesto una pauta basada en la idea de la gestión empresarial privada es más eficiente, al margen de otras consideraciones sobre el tema específico que se pretende en cada momento organizar y/o gestionar. Algunos autores, como Bok (2010), han cuestionado esta forma de ver las cosas planteando la necesidad de una mayor cautela a la hora de abordar esta cuestión, pues si bien algunos métodos empresariales pueden ofrecer soluciones más o menos útiles para el logro de una mayor eficiencia en el gasto de mantenimiento, o de algunos servicios de apoyo, las mismas no tienen por qué constituir un referente de utilidad para su aplicación al campo de la docencia o de la investigación académica (Bok, 2010:46). Sin embargo, como señalan Rhoades y Slaughter (2004) refiriéndose al caso de EE.UU., la dinámica de competencia entre universidades y la pugna por posicionarse en el mercado global, unida a la incursión de instituciones de negocio en el ámbito de la educación superior, están en la base de un profundo cambio en los modelos de gestión y financiación de las universidades sin ánimo de lucro, que adoptan prácticas similares al de las empresas de negocio, lo que requiere poco pensamiento crítico por parte de los estudiantes y del profesorado.

Cabe mencionar finalmente el efecto producido en la gobernanza universitaria y en las relaciones de poder dentro de la universidad por el incremento de los vínculos con empresas y, más en general, con las dinámicas de tipo mercantil. Buchbinder (1993) señala, a este respecto, que la existencia de emprendedores con implicaciones en empresas privadas, o con acceso a importantes fondos de financiación externos, tiende a reorganizar el poder, pasando éste desde el nivel departamental al centro y/o al profesorado emprendedor, que muchas veces, tienen el control sobre grandes cantidades de dinero.

Como consecuencia de todo ello, se ha producido un cambio significativo en la manera de entender el gobierno de la universidad. Como señala el propio Informe Bricall (2000), la institución universitaria se debate entre un modelo colegial y un modelo empresarial o de mercado. Tradicionalmente, la universidad había venido gobernándose a través de un modelo colegial, con amplia autonomía en la toma de decisiones, y basado en buena medida en el

contrato social al que nos hemos referido con anterioridad. Sin embargo, en la actualidad hay razones para pensar que, con independencia de cuál sea el punto de partida, se camina en la dirección de un modelo empresarial, lo cual no significa, como explicaremos en el siguiente sub-apartado, que las universidades que actualmente lo son, dejen de ser de titularidad pública.

1.2.5. LA RETIRADA DEL ESTADO COMO SOPORTE DE LA FINANCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Para cerrar esta reflexión sobre diferentes aspectos que han incidido en la mercantilización de la universidad –y que a la vez constituyen una expresión de la misma-, nos referiremos brevemente a la paulatina retirada del Estado como soporte de la financiación de la universidad. Como ya se ha apuntado al comienzo de este capítulo, la nueva orientación, marcadamente mercantilista, que han ido adoptando la mayoría de las universidades no es ajena en modo alguno su modelo de financiación y a los cambios que el mismo ha ido experimentando a lo largo de las últimas décadas.

Existe a este respecto un consenso bastante generalizado en torno a la existencia –al menos en lo que se refiere al mundo occidental- de dos momentos, o dos formas diferentes, de entender la financiación de la universidad desde finales de la segunda guerra mundial hasta nuestros días. Por un lado, se encuentra el modelo que imperó hasta mediados de los años setenta del siglo XX, basado en lo que sería denominado como *contrato social*, por medio del cual la universidad se comprometía a trabajar en beneficio de la sociedad, atendiendo sus demandas en el plano docente e investigador, y el Estado garantizaba a cambio su financiación. Esta idea adquirió especial relevancia al final de la segunda guerra mundial y diferentes autores subrayan la importancia que, a este respecto, tuvo el ya anteriormente mencionado *Informe Bush*, presentado al presidente de los EE. UU. en 1945, en el que se vinculaba la labor de las universidades con los intereses nacionales de los EE.UU.

Se trata en todo caso de un modelo que descansó en una gran confianza del Gobierno en las universidades, siendo éstas las encargadas de establecer los criterios para asignar los recursos económicos a las diferentes disciplinas con el fin de cumplir sus misiones de docencia e investigación.

Sin embargo, esta situación cambió desde la década de 1980 y los recursos públicos para las universidades comenzaron a reducirse de manera bastante acusada en unos y otros países (Altbach y Johnstone, 1993; Banco Mundial, 2000). Además, dicha reducción, enmarcada en las nuevas corrientes neoliberales y en el énfasis puesto por las mismas en la reducción del gasto público, no se ha traducido a lo largo de todo este tiempo en una mera operación presupuestaria, sino que ha ido acompañada de una importante

redefinición del sentido, los objetivos, y las propias prácticas de la educación superior (Ordorika, 2008). Para Coraggio (2001), la inflexibilidad del gasto público, y la prioridad otorgada al equilibrio fiscal y al pago de la deuda pública por las políticas económicas imperantes, han hecho que la cuestión de la financiación se haya instalado como problema central en la agenda de la educación superior. En este contexto, se ha reclamado a las universidades públicas que financien – a través de la comercialización de su actividad- una parte cada vez mayor de sus costes, incrementando las matrículas, o vendiendo sus servicios al mercado, entre otras actuaciones (Altbach, 2008).

Como consecuencia de ello, en muchos países, la universidad ha tenido que buscar fuentes alternativas de financiación, perdiendo en cierta medida el control sobre su agenda de investigación para tratar de dar respuesta a las demandas del entorno que les financia (Cortés-Aldana, 2006). Al no disponer de la financiación necesaria para llevar adelante las tareas de investigación que demandan todas las disciplinas académicas, se ven forzadas a acudir a las corporaciones transnacionales tratando de responder a las demandas de éstas últimas (Jarvis, 2006). Fruto de todo ello, se ha producido un paulatino cambio en la percepción que la comunidad académica tiene sobre el trabajo que realiza y sobre las posibilidades de contar con financiación suficiente para llevarlo a cabo. Bok (2010) apunta a este respecto que, de acuerdo a distintos estudios realizados, la mayoría del profesorado universitario vincula el comportamiento crecientemente comercial de las universidades con la reducción de las ayudas gubernamentales a la educación superior, lo que viene a corroborar los vínculos existentes entre el auge de las actividades comerciales en la universidad y la menor financiación pública de la misma.

La ruptura del mencionado *contrato social* preexistente entre universidades, especialmente las de carácter público, y Estado, y los cambios habidos en la financiación de aquellas no significa que se haya producido un cambio en la titularidad de las mismas. La inmensa mayoría de las universidades públicas que se han visto afectadas por este proceso en unos y otros países han continuado siendo de titularidad estatal, y el Estado ha continuado siendo el principal financiador de estas instituciones. Sin embargo, cabe resaltar que el incremento experimentado por otras fuentes de financiación -vinculadas con la comercialización de servicios universitarios- no ha sido un proceso que se haya producido de manera espontánea, sino que este proceso se encuentra estrechamente vinculado con las políticas gubernamentales que se han venido impulsado en los últimos años, las cuales han estado orientadas precisamente en esa dirección. De ahí que sea necesario analizar, siquiera brevemente, la manera en que todo ello ha afectado a las relaciones entre la universidad y la administración pública, así como el nuevo papel asumido por el Estado que, pese a la mencionada menor financiación, ha incrementado su influencia en el quehacer de la universidad a través de diversas regulaciones, y

de nuevas fórmulas para otorgar fondos a la misma, como son los actuales “Documentos de Compromiso”.

En efecto, la caducidad del *contrato social* en el que se había basado el funcionamiento y el papel de la universidad, y la paulatina retirada del Estado como principal y casi único financiador de la actividad universitaria, no significa que la administración haya renunciado a ejercer –por diversas vías- el control sobre aquella. Por el contrario, a lo largo de las últimas décadas las políticas universitarias se han incorporado a un creciente número de aspectos del trabajo que desempeñan el profesorado y el personal investigador, regulando una mayor cantidad de ámbitos, y marcando con mayor intensidad que nunca el terreno de juego en el que llevan a cabo su labor. Todo ello se ha expresado en una publicación de normas y procedimientos que afectan a todos los órdenes de la actividad docente e investigadora, condicionándola de manera creciente, y reduciendo la autonomía y la creatividad de las personas que trabajan en la universidad.

Es preciso tener en cuenta a este respecto, que los cambios habidos en la financiación pública de la actividad universitaria no han sido sólo cuantitativos –traducidos en un marcado descenso de dicha financiación- sino también cualitativos, lo que se ha plasmado en la emergencia de nuevos criterios de asignación. En este contexto, la obtención de resultados se ha convertido en la referencia principal, quedando en manos del Estado la tarea de fijar los objetivos y las prioridades que servirían para evaluar aquellos. El concepto de Estado evaluador (Verger, 2013) expresa con claridad la manera en que se ha reformulado la relación entre las universidades y el Estado, dejando de ser este último el garante directo de proveer determinados servicios educativos, para pasar a ser el responsable de establecer los criterios y los estándares con los que evaluar si los centros y las universidades cumplen eficazmente sus objetivos. Unos criterios y estándares que, lógicamente, no son ajenos a los patrones –de marcado carácter mercantil, o vinculados a indicadores de “posicionamiento”- que se establecen a escala internacional, y que condicionan la valoración de las distintas universidades. Por todo ello, algunos autores consideran que, valiéndose de los mecanismos de evaluación, el Estado es capaz de dirigir o de orientar *a distancia* la educación superior (Mollis y Marginson 2002, citados en Verger 2013), y ello pese a desentenderse en muchas ocasiones de la provisión de algunos servicios educativos o de su financiación. Como apunta Furió (2010) refiriéndose a la oferta docente de las universidades, éstas se han convertido en entidades proveedoras de servicios y el Estado actúa principalmente como regulador de todo el proceso.

La regulación que ejerce el Estado sobre la universidad, expresada de alguna manera en toda la normativa que afecta a la política universitaria en sus más diferentes aspectos, no es ajena en modo alguno a las dinámicas mercantiles

que venimos analizando. Uno de los más claros ejemplos es el relativo a la evaluación del profesorado y los criterios establecidos para su acreditación, basados principalmente en los ya comentados indicadores bibliométricos relativos a las publicaciones científicas. Lo paradójico es que a la hora de ejercer una función evaluadora supuestamente basada en principios de transparencia, imparcialidad o ecuanimidad, el Estado se deja llevar por criterios establecidos previamente por empresas privadas con fines de lucro – caso de Thompson Reuters, Clarivate Analytics, en la actualidad - que defienden intereses particulares (García-Martín, 2015).

Es importante subrayar a este respecto que la profusión de protocolos y reglamentos que muchas veces asfixian a quienes trabajan en la universidad, no sólo reflejan una burocracia creciente y de dudosa eficiencia (Chiva, 2014), sino que los mismos descansan en una concepción específica del quehacer universitario, basada en una noción de calidad importada del mundo de la industria. También los mecanismos de evaluación de la investigación basados en la rentabilidad de los resultados se encuentran atravesados por la retórica de los negocios, tanto porque sus decisiones tienen repercusiones presupuestarias, y por lo tanto deben ajustarse a las expectativas del financiador, así como porque han sido capaces de interiorizar entre el profesorado universitario valores tan ambiguos como productividad, calidad y excelencia (Edwards, 2000).

En consecuencia, si bien el Estado ya no es el centro ni el protagonista pleno de la financiación universitaria, continúa ejerciendo un papel primordial a la hora de evaluar de trabajo realizado y, en consecuencia, de fijar los criterios que, a la postre, condicionan la financiación -por diversos medios- de las diferentes estructuras y grupos universitarios. En este contexto, el valor intrínseco que puedan tener las diferentes propuestas de investigación pasa a un segundo plano y se ve eclipsado por el éxito previo en la obtención de fondos (Buchbinder, 1993), de manera que el “historial” –y dentro de él la cantidad de fondos obtenidos y manejados- se convierte en criterio principal para la comunidad académica, independientemente de la edad de las personas investigadoras o de otras cuestiones. La valoración de un trabajo en términos monetarios adquiere así un valor que la sitúa, no sólo por encima de otros criterios como los de pertinencia, sino como referencia principal para obtener nuevos recursos de financiación.

Así, este nuevo contrato social supone unas nuevas condiciones para el apoyo público a la investigación que no sólo han alterado las formas de funcionamiento de la universidad, sino que han generado la emergencia de una nueva doctrina según la cual las universidades y los grupos de investigación con mayor capacidad de venderse en el mercado, y de ser más competitivos, son considerados los mejores, y por lo tanto, merecedores de recibir una mayor financiación pública.

1.3. TENDENCIAS ACTUALES Y CRISIS EN LA UNIVERSIDAD

Como hemos visto en apartados anteriores, la mercantilización de todos los aspectos de la vida se ha visto también reflejada en las misiones, las funciones, la organización interna, y la forma en la que la universidad se relaciona con el resto de los agentes de la sociedad.

En ocasiones, los cambios se han planteado en el marco de análisis más o menos profundos sobre la necesidad de los mismos, justificándolos por la propia evolución de la sociedad, dando origen a debates más o menos explícitos sobre el interés y la conveniencia de dichos cambios. Sin embargo, este proceso se ha dado muchas veces de forma poco explícita, o quizá sin una orientación consciente, pero en todo caso socavando el modelo tradicional de universidad.

En este apartado presentaremos una aproximación a la realidad actual de la universidad, desde la perspectiva de esos cambios y de algunos de los resultados que han producido. La universidad resultante ha sido estudiada por diversos autores, dando lugar a distintas caracterizaciones de la misma, desde los que, a finales del siglo XX, hablaban de “universidad emprendedora”, hasta los que, a principios del siglo XXI, la identifican como “universidad capitalista”, conformando una nueva aproximación a la universidad y su rol que, sin embargo, no es universalmente aceptada como un nuevo modelo a seguir.

1.3.1. TENDENCIA DOMINANTE: HACIA LA UNIVERSIDAD CAPITALISTA

Como ya hemos señalado, el hecho de que las propias universidades y la política científica consideren el conocimiento como un activo que se intercambia en el mercado, y que aporta fondos al sistema universitario, ha provocado transformaciones importantes en estas instituciones, dando lugar a un nuevo enfoque a la hora de abordar las relaciones de la universidad con el resto de la sociedad.

Desde esta nueva perspectiva de universidad que se ha ido imponiendo, la función social está sometida a un sesgo significativo hacia la creación de vínculos con el tejido productivo y empresarial, que se justifica apelando a las demandas del mercado y a las exigencias de la competitividad internacional. Y, si bien es cierto que el compromiso con el desarrollo económico de su entorno no es una novedad en la historia de las universidades, el problema es que este empeño por responder especialmente a la demanda social expresada a través del mercado está agudizando las dificultades de la universidad para dar respuesta a otro tipo de demandas que no proceden de esta esfera (De la Cruz y Sasia, 2008).

Ya se ha señalado con anterioridad que el giro hacia este enfoque en la universidad comienza a darse en los años 80 del siglo pasado, cuando se desplaza el eje de la responsabilidad autónoma de la universidad al plano de

su hibridación con la sociedad y específicamente con el mercado. Desde ese momento, y por diversos motivos, la vinculación de la universidad con la sociedad poco a poco se va centrando básicamente en la relación de la universidad con la empresa, relación que viene siendo potenciada por la política científica que promueve la investigación que genera un beneficio económico, y que es elaborada a partir de un contexto de aplicación, lo que ha afectado tanto a la cultura académica, como a la evaluación de su función social. Con el tiempo, este tipo de relación universidad-empresa se ha cotidianizado, extendiéndose la idea de que éste es un modo privilegiado de relacionarse con la sociedad (Naidorf et al., 2007). Así, en la práctica, el mercado se ha convertido en el principal interlocutor entre la universidad y la sociedad, sirviendo y bastando para identificar las necesidades de esta, y dejando al margen otras preocupaciones y retos sociales tan importantes como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, etc., que no son expresadas a través del mismo.

En este nuevo contexto, y como consecuencia del papel que las universidades asumen en la sociedad del conocimiento –como agente del mercado- las mismas están perdiendo lo que habían venido siendo sus señas de identidad, como es la independencia académica y la capacidad de crítica social. Como señalan De la Cruz y Sasía (2008:43), este comportamiento “está provocando que disminuya tanto la capacidad como los recursos de la universidad para integrarse como un agente significativo (y legítimo), con capacidad crítica, constructiva y creativa, en esas otras esferas de la sociedad que también demanda de la universidad su presencia, paradójicamente, para hacer frente a las consecuencias que en ellas tiene el impacto de la esfera de lo económico a la que tan rendidamente parece entregada la universidad”.

Otro elemento característico de la nueva universidad hace referencia al sistema de evaluación, a sus indicadores y sus objetivos. En este sentido, es llamativo el hecho de que ciertas áreas de investigación y docencia sean evaluadas con criterios comerciales, proceso que algunos autores han denominado “comercialización en la academia y la empresariedad de la ciencia”. Así, de esta manera, los mercados y la globalización neoliberal están influyendo en la agenda universitaria, marcando la orientación, no sólo de lo que se investiga, sino también de lo que se enseña en las aulas. La empleabilidad de los estudiantes impulsa a la creación de más plazas en cursos de formación profesional en la educación superior, e incluso induce a las universidades a introducir nuevos cursos para los que hay demanda en el mercado, ya que estos se traducen en una fuente esencial de ingresos (Escrigas et al., 2009).

Esto no debería ser un problema si dicha oferta formativa fuera interpretada como una aportación adicional de la universidad, que se suma a las disciplinas ya existentes, y que es capaz de generar fuentes alternativas de financiación

que complementan la aportación del Estado. Sin embargo, el incremento en la oferta formativa hacia el mercado se viene haciendo en detrimento de otros cursos y otras titulaciones menos atractivas para el mercado laboral, lo que está dando lugar a una disminución de recursos en otros ámbitos como es el de las humanidades, y a un condicionamiento del tipo de conocimiento generado y transmitido por las universidades.

En cuanto a las formas de generación de conocimiento, la universidad ha evolucionado hacia la “fábrica de conocimiento” que había predicho Kerr (1963), que describía una universidad con comunidades separadas de conocimiento que establecían puentes con industrias y donantes, y donde se confería una gran importancia a la formación profesional. En la universidad contemporánea, podemos observar cómo se ha producido un aumento en la especialización y fragmentación del aprendizaje, y han disminuido las oportunidades para desarrollar colaboraciones entre distintas disciplinas, lo que ha provocado, según Llobera y Escrigas (2008), una sensación de pérdida de comunidad. Este estilo de universidad, que Kerr (1963) denominó “multiversidad” en su libro *Los usos de la Universidad*, se caracteriza por la compartimentación de la institución y una sobre-especialización del conocimiento que dificulta su capacidad para dar respuesta a problemas complejos (cambio climático, desigualdad, etc.) que requieren que las soluciones se desarrollen bajo una perspectiva multidisciplinar.

También las formas de transferir el conocimiento a la sociedad han cambiado. Por ejemplo, si a finales del siglo pasado se consideraba inadecuado que las universidades patentaran el logro de su investigación (ya que se veía como la transferencia de un bien público a manos privadas), hoy en día, esta práctica es ampliamente aceptada y fomentada. Prueba de ello es que a menudo se recurre a la propiedad privada para proporcionar incentivos suficientes para la inversión en el desarrollo de las invenciones científicas (Popp, 2008).

Este comportamiento, llevado al límite, estaría representado por lo que Gentili (1997), presentado por Díez-Gutierrez (2010), denomina Mcdonalización de la educación, que consiste en aplicar soluciones de “racionalización” y “gerencialismo”, al estilo de las plantas industriales de fabricación y los McDonald’s. Lo que unifica a los McDonald’s, y a la utopía educativa del mundo de los negocios es que, en ambos casos, la mercancía ofrecida debe ser producida de forma rápida y según ciertas normas rigurosas de control de la eficiencia y de la productividad. Mcdonalizar la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente

competitivo, al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces¹⁹.

Aunque es evidente que la educación superior debe tener conexión con el mercado, lo que actualmente está en cuestión es el establecimiento de metas y sistemas de evaluación de impacto de la educación superior únicamente en base a su relación con el mercado, como si lo auténticamente crucial de la universidad fuera preparar la mano de obra para los procesos productivos, y generar avances en el conocimiento que faciliten el crecimiento económico. Con todo esto, la labor educativa se está convirtiendo en un proceso meramente técnico, negándose su eminente carácter social y ético que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Por ejemplo, el enfoque actual del sistema educativo no permite que la comunidad educativa, protagonista del proceso, participe de forma activa en el sistema, ni que se organice democráticamente. La pérdida de esta faceta ética y social de la formación universitaria ha hecho que la universidad pierda relevancia como agente en la sociedad (Díez-Gutiérrez, 2010).

Todo lo anterior, supone reconocer la existencia de alteraciones profundas en la relación de la universidad con el resto de la sociedad, que modifica los términos del “contrato social” vigente con anterioridad, y al que nos hemos referido en apartados anteriores. En efecto, en la actualidad, cabe destacar que las nuevas formas de rendición de cuentas están exigiendo a las universidades que muestren sus resultados medidos frecuentemente en términos monetarios, representando así el valor que han generado gracias a la financiación recibida. De hecho, los instrumentos que se vienen utilizando en el nuevo modelo de financiación pública del sistema universitario del estado español, condicionan los fondos otorgados a la consecución de unos resultados concretos, los cuales están establecidos en los “Documentos de Compromiso” o “Contratos Programa”. Estos instrumentos condicionan la agenda académica, priorizando aquellos objetivos y acciones que muestran resultados de forma inmediata.

Este enfoque de mercado conlleva una estrategia cortoplacista, que está dejando sin recursos a proyectos del largo plazo, más relacionados con la investigación básica o inversiones, como bibliotecas y otras instalaciones públicas que no generan resultados inmediatos, lo que está generando

¹⁹ Nos ilustra, recordando en España, el Plan López Rupérez, que proponía aplicar a la gestión pública de los centros educativos, los criterios de marketing que se desarrollaban en la gestión privada de las empresas para asegurar su éxito en el mercado. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña vigente en 2010 consideraba que “la más alta capacidad de auto-organización que demuestran los centros privados concertados” es el modelo que los centros públicos han de seguir para transformar sus formas de organización y funcionamiento (Laval, 2000).

conflictos entre intereses económicos privados e intereses generales de la sociedad (Edwards, 2000).

En este contexto, lo que algunos autores denominaban “Universidad Emprendedora”, cuando ésta daba sus primeros pasos de apertura generando vínculos de colaboración con otros agentes sociales como las empresas, como un gesto de innovación social con el que las universidades recuperaban su protagonismo en la sociedad, ha dado lugar a un modelo de universidad que ha ido perdiendo su identidad, la confianza de la sociedad, la autonomía universitaria y la independencia académica, para transformarse paulatinamente en lo que algunos autores denominan “Universidad Capitalista”.

Antes de concluir este sub-apartado señalaremos algunos aspectos que permiten comprender mejor el alcance y la novedad de algunos de los cambios que se están produciendo en la universidad. Como se ha visto en apartados anteriores, la institución universitaria ha sufrido importantes transformaciones a lo largo de su historia que le han ayudado a superar diferentes crisis. Sin embargo, los cambios actuales tienen tres características que diferencian el momento actual respecto de otros vividos con anterioridad. En primer lugar, la intensidad y naturaleza del cambio que se está produciendo, lo que afecta tanto a su profundidad como a sus múltiples dimensiones. En segundo término, la velocidad con la que ha sucedido ese cambio, ya que en sólo veinte años se han instalado en la universidad dinámicas de funcionamiento anteriormente inexistentes. Y, en tercer lugar, y quizá como consecuencia de la rapidez con la que se ha producido el cambio, el escaso debate y crítica que ha acompañado a todo el proceso. Se trata de características que, a nuestro modo de ver, ayudan a comprender algunos de los impactos que se han producido.

1.3.2. CONSECUENCIAS DE LA TENDENCIA DOMINANTE

Las consecuencias de la evolución hacia este denominado capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997) han sido objeto de reflexión por distintos autores, siendo bien acogidas por unos y criticadas por otros. Quienes critican el cambio argumentan que la comercialización de la universidad ha introducido una nueva cultura de la “propiedad” del conocimiento, y que lo que realmente está en juego es el control, la apropiación y la distribución del conocimiento generado en las universidades, que está dando lugar un profundo conflicto con sus dos misiones tradicionales -creación del conocimiento a través de la investigación y su difusión a través de la enseñanza y su publicación- e influyendo en los valores académicos y en la práctica cotidiana de la universidad.

Esta incursión de la universidad en el mercado, parece estar provocando una sorprendente inversión ideológica de valores: si en tiempos anteriores se concedía un especial valor al bienestar de la población -esto es, el valor del bien común-, ahora esta concepción ha cambiado y se ha pasado a preferir todo aquello que sea privado -o pueda ser privatizado-. Donde la justicia y la necesidad social eran la piedra angular del debate, ahora se plantean cuestiones como la rentabilidad, la propiedad privada, el interés individual, la libre competencia. Estos elementos se han convertido en los términos, no sólo del debate político, sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión cotidiana. Todo esto está afectando a las misiones de la educación y, dentro de las mismas, al papel de la universidad. Como indica Díez-Gutiérrez (2010:36), “la educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, la educación se organiza con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos”.

La defensa de este nuevo modelo de universidad se viene planteando desde la consideración de la existencia de mejoras tanto para las universidades como para el sector empresarial. Algunos autores consideran a este respecto que los recursos privados han permitido a las universidades ampliar la investigación, al mismo tiempo que las empresas se han beneficiado de los conocimientos generados. Además, se argumenta que se ha producido un mayor desarrollo de la tercera misión, esto es, la prestación de un servicio a la sociedad a través del desarrollo de nuevos productos y nuevas empresas, punto de vista especialmente apoyado por quienes defienden el Modo 2 de creación de conocimiento²⁰.

Sin embargo, este modelo de generación de conocimiento, surgido inicialmente en los EE.UU., se basa en el predominio de la investigación aplicada frente a la investigación básica, y en él, quienes realmente están obteniendo éxito en sus alianzas con el mercado, y por lo tanto ven incrementados sus recursos económicos, son las universidades centradas en la investigación aplicada. Por otra parte, quienes defienden el modelo norteamericano tienden a centrarse en los casos de éxito en la generación de grandes ingresos a través de la explotación de patentes. Ahora bien, también debería tenerse en cuenta que, en la mayoría de los casos, las universidades ni siquiera recuperan los costes de la transferencia de la tecnología al mercado, y, por lo tanto, es el mercado quien sale beneficiado de este trabajo compartido (Schuetze, 2007).

²⁰ Una forma de generar conocimiento orientado a la aplicación práctica, transdisciplinario y sujeto a la rendición de cuentas al mercado.

Por otro lado, y de forma paralela, el predominio de la comercialización del conocimiento está generando un espacio académico internacional asimétrico, ya que los flujos de personas, capital y conocimiento son básicamente unidireccionales. Mientras las universidades de algunos países mejoran su posición en el sistema educativo global gracias a su participación en el mercado, en otros países las universidades no tienen la capacidad ni disponen de los recursos necesarios para entrar en dicha dinámica comercial, al tiempo que observan una pérdida preocupante de capital humano y con ello una disminución en su capacidad para mejorar su posición futura en el sistema universitario global (Marginson, 2006). De hecho, en el nuevo contexto, se ha impuesto una jerarquía universitaria a nivel mundial que, en lugar de satisfacer las necesidades sociales globales, acentúa la desigualdad entre países, entre universidades, y entre personas. Como señala Altbach (2008), la dominación tradicional de unos países sobre otros sigue estando presente, y luchar contra las desigualdades en el contexto de una educación superior de masas no es una tarea fácil, existiendo el riesgo de que, en un contexto de mercantilización de todos los aspectos de la vida, la globalización pueda convertirse en el neocolonialismo del siglo XXI.

Por otro lado, conviene señalar el surgimiento de un discurso y una visión tecnocráticos sobre el papel de la universidad y la orientación de la cultura académica. En efecto, en nombre de objetivos aparentemente incuestionables, como la competitividad internacional y la aportación a la misma de las universidades, se difuminan los conflictos de intereses que se están generando en el ámbito social, quedando en segundo plano las preocupaciones y aspiraciones de las poblaciones de referencia. Todo esto se produce en el marco de una tendencia más general, que en los últimos decenios afecta a la desestructuración del Estado de Bienestar, y su sustitución por la mercantilización del espacio público (Galcerán, 2013).

Antes de finalizar este sub-apartado es importante destacar otra de las consecuencias específicas del proceso de transformación analizado. Nos referimos al debate sobre la conciliación de la autonomía universitaria y la independencia académica, con las nuevas dinámicas de financiación de la actividad universitaria, cuestión a la que ya nos hemos referido en apartados anteriores. Como es sabido, a lo largo de su historia, el papel de la universidad ha estado muy relacionado con el equilibrio de poderes de los distintos agentes sociales, pero en la historia reciente, la institución universitaria había sido capaz de mantener una relativa independencia y, con ella, su capacidad para elaborar un discurso académico capaz de abarcar y comprender la crítica social. En ese sentido, una función importante que cumple la autonomía y la libertad académica es proporcionar el espacio necesario para analizar los hechos con diferentes enfoques, diagnosticar los problemas y discutir posibles soluciones (Demeritt, 2000), cuestiones todas ellas que se ven crecientemente amenazadas.

En este sentido, se defiende la independencia académica como libertad para definir prioridades en el ámbito de la investigación y la docencia, como prerrequisito para construir una universidad de excelencia, siendo su importancia reconocida por la propia Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999) "... la independencia y autonomía de las Universidades garantizan la constante adecuación del sistema de enseñanza superior y de investigación a las necesidades y exigencias del conocimiento científico y de la sociedad". Sin embargo, como ya se ha señalado, el actual contexto económico hace que la actividad universitaria se vea muy condicionada por sus fuentes de financiación, lo que hace peligrar esta independencia que le permite cumplir su papel en la sociedad al mismo tiempo que avanza en su faceta de investigación más genuina.

En la Tabla 2 se presenta un resumen sobre la manera en la que han evolucionado algunos de los rasgos distintivos de la universidad a lo largo de las últimas décadas, partiendo para ello de caracterizar algunos de los cambios producidos, y las consecuencias derivadas de los mismos.

Como hemos indicado, nos encontramos en la actualidad con una universidad que ha asumido un nuevo papel en la sociedad, centrado fundamentalmente en la producción y comercialización del conocimiento, lo que le ha llevado a perder parte de su capacidad crítica, constructiva y creativa, provocando algunos conflictos entre los intereses económicos y los académicos. En esta línea, la política universitaria está promoviendo procesos de evaluación basados en criterios básicamente comerciales, lo que está suponiendo una pérdida del control de la agenda docente e investigadora por parte de la comunidad académica. Al mismo tiempo, la hiperespecialización que caracteriza la forma de generar y transmitir el conocimiento hoy en día, está limitando la capacidad de la universidad para la resolución de problemas complejos que requieren una respuesta multidisciplinar. Y con respecto al contrato social vigente, definido en términos monetarios, con un lenguaje economicista, está consiguiendo que la sociedad mire con mayor distancia – cuando no desconfianza- a la universidad, al mismo tiempo que se ve limitada la autonomía, estableciendo estrategias cortoplacistas en su gestión.

Tabla 2 Caracterización general de la Universidad Contemporánea

	Características	Consecuencias
Rol asumido en la sociedad	Entidad que produce y comercializa con el conocimiento	Pérdida de capacidad crítica, constructiva y creativa. Pérdida de identidad Conflicto de intereses económicos y académicos
Sistema de	Evaluación con criterios	Pérdida de independencia

evaluación	comerciales	académica. El mercado marca la agenda de educación e investigación
Formas de generación del conocimiento	Hiperespecialización en la docencia y en la investigación	Incapacidad para resolución de problemas complejos que requieren una respuesta multidisciplinar
Transferencia del conocimiento	Con intermediación del mercado, tanto en su función docente como investigadora	Competencia entre universidades Pérdida de valores Pérdida de liderazgo social
Contrato Social	Resultados medidos en términos monetarios Lenguaje economicista	Pérdida de confianza de la sociedad Pérdida de autonomía universitaria Estrategias cortoplacistas

Fuente: Elaboración propia

1.3.3. LA UNIVERSIDAD EN CRISIS

El cambio en el funcionamiento, y en el rol de la universidad a lo largo de las últimas décadas, ha provocado diferentes tensiones, que han tenido como consecuencia que la institución entre en crisis. Nos encontramos en un momento en el que los nuevos roles y nuevos métodos de trabajo tratan de consolidarse, mientras que al mismo tiempo persisten visiones y percepciones sobre la misión y las funciones de la universidad propios de épocas anteriores. Se trata de una crisis con distintas dimensiones que comienza a finales del siglo pasado, cuando el mercado comenzó a invadir progresivamente el espacio universitario, y que De Sousa (1998) ha caracterizado como crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional.

La crisis de hegemonía surge como consecuencia de las tensiones que se generan al intentar mantener el papel que venía desempeñando la universidad en la sociedad de finales del siglo pasado, y el nuevo rol que parece atribuírsele en la actualidad. En efecto, durante mucho tiempo, la universidad fue una institución con una marcada identidad, que constituía todo un referente en la generación y transmisión de conocimiento, y gozaba de una amplia libertad académica y capacidad crítica. Sin embargo, en el contexto actual que se está imponiendo, la universidad se convertido en un agente más, que compite con otros (empresas, centros tecnológicos, etc.) por hacerse un hueco en el mercado del conocimiento.

Al mismo tiempo, el contexto actual está poniendo en entredicho la legitimidad de la universidad, dadas las importantes carencias mostradas a la

hora de dar respuesta a los retos y necesidades del momento. La universidad tiene dificultades evidentes para dar respuesta a los cambios que se plantean, en un contexto en el que la globalización está imponiendo nuevos parámetros de referencia que requieren una redefinición del papel de las universidades en la sociedad, obligándoles a trascender de lo nacional hacia lo global con perspectivas multidisciplinares que aborden la dimensión económica, pero también la medioambiental y la social. Los graves problemas existentes en distintos ámbitos precisan, cada vez más, planteamientos que superan el marco del estado-nación, que sean capaces de pensar también en términos locales y globales, así como de aportar respuestas que no sean meramente técnicas, lo que debería reflejarse en cambios en lo relacionado con la docencia, la investigación y la propia relación de las universidades con la sociedad.

Y finalmente, en cuanto a su gestión y funcionamiento, se está poniendo en cuestión la especificidad organizativa de la universidad, al imponérsele modelos de gestión propios de otras organizaciones y entidades, consideradas más eficientes desde el punto de vista mercantil. En estas circunstancias, la universidad sufre una crisis institucional como resultado de la contradicción que se da entre la reivindicación de autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad, y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial.

Todas estas crisis podrían ser resumidas en una, que afecta a la propia identidad de la universidad. Esta crisis de identidad está relacionada con algunos elementos ya señalados con anterioridad y que afectan tanto a la función docente, como a la función investigadora, como a la transferencia de conocimiento y las relaciones con la sociedad. Esta crisis se manifiesta a veces en los diferentes roles y comportamientos –propios muchas veces de otro tipo de entidades- los cuales van cambiando en función del ámbito de actuación de cada momento, haciendo que la universidad vaya perdiendo su identidad propia. En estas condiciones, la profundización en la tercera misión, y el abandono paulatino de su tradicional distancia respecto de la sociedad en algunas cuestiones, acaba por generar un relativo desconcierto, al tener que asumir papeles diversos –y muchas veces contradictorios-, relacionados con la innovación tecnológica, el desarrollo social, la formación para el mercado laboral, la promoción de valores solidarios y de cooperación, y otros. Este desconcierto provoca tensiones y debates sobre el rol que debe asumir la universidad en el momento presente.

Diversos autores (Breton, 2003; García-Gomez, 2010; Rhoades y Slaughter, 2004) alertan desde hace tiempo de la deriva de la universidad, y recuerdan que los cambios registrados no responden a un acuerdo general sobre lo que la universidad debería ser, a la vez que ponen en duda la viabilidad del nuevo e incipiente modo de funcionamiento del sistema universitario. Y

recomiendan que académicos y gestores universitarios reconsideren su participación en este proceso, y comiencen a articular alternativas nuevas, más viables que las actuales, haciendo frente de esa manera a lo que Naidorf et al. (2007) han denominado “apropiación acrítica” de los nuevos rasgos de la cultura académica, como si los mismos fueran naturalmente necesarios.

En esta línea, otros autores (como Altbach, 2008; Breton, 2003; De Sousa, 2012; Jarvis, 2006; Slaughter y Leslie, 1997) añaden que se puede oponer resistencia y transformar el sistema universitario. Como señala Jarvis (2006:49), “las universidades tienen que asumir un papel protagonista en los niveles local, regional y nacional, así como en el escenario global: son entidades *glocales*. Porque en este contexto de globalización el conocimiento sigue jugando un papel fundamental para el desarrollo económico de los países”.

Todo lo anterior podría resumirse en lo que De Sousa denomina la encrucijada de la universidad, indicando que la misma se encuentra en una situación de bifurcación, en la que mínimos movimientos en una u otra dirección puede producir cambios importantes e irreversibles. Y nos recuerda que tenemos una gran responsabilidad al tomar las decisiones del día a día, porque como señala De Sousa (2012:12), “nunca actuamos sobre la futuro; actuamos sobre el presente a la luz de nuestras anticipaciones o visiones de cómo será el futuro”.

CAPÍTULO 2

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, la universidad se encuentra en un proceso de transformación y crisis que afecta a su legitimidad, al rol que desempeña en la sociedad y a su propia identidad. Por otro lado, diversas reflexiones remarcan que los cambios que se observan no responden a un acuerdo general previo, sino más bien a una transformación que en ocasiones no ha sido elegida, y se ha sumado a otras corrientes sociales que pueden llevar a la universidad a un alejamiento de su misión. Existen dudas sobre el papel que corresponde jugar a la universidad en la sociedad actual y, sin embargo, la misma parece verse empujada a adaptarse, sin discutirlos, a algunas dinámicas sociales mayoritarias.

En el actual contexto, la institución universitaria se ve sometida a fuertes tensiones. Algunas, mayoritarias, le empujan a reorientar su labor hacia dinámicas más acordes con las necesidades del mercado para adecuarse de esa manera a las nuevas demandas surgidas de la sociedad. Otras, hoy en día minoritarias, tratan de resistir esa presión reivindicando que la universidad mantenga su independencia y su capacidad crítica, para poder hacer frente así, en mejores condiciones, a otros retos de la sociedad. Unas y otras apelan en definitiva a la sociedad, pero lo hacen desde perspectivas diferentes.

Es en este marco en el que surge y se desarrolla la noción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Un marco cargado de interrogantes sobre el papel que corresponde desempeñar a la universidad en la sociedad y, por lo tanto, sobre cuáles son sus responsabilidades ante la misma. No es extraño que, como consecuencia, el concepto de RSU, adopte distintas perspectivas y enfoques, dando lugar a interpretaciones diversas²¹. Al mismo tiempo, cabe destacar la diversidad de prácticas existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria, que tras un primer análisis evidencian la polisemia del concepto.

Observamos que la RSU tiene significados diferentes para diferentes grupos y diferentes contextos. Como señalan distintos autores (Ayala-García, 2011;

²¹ El protagonismo de la RSU como objeto de investigación también se ha visto reflejado en la extensa bibliografía publicada en los últimos años que toma el término como referencia. Sólo en el estado Español se encuentran registradas más de veinte tesis que hacen referencia a la RSU en su título o en su resumen según la base de datos TESEO, y en google académico encontramos más de mil entradas en los últimos 10 años que contienen en su título la expresión “Responsabilidad Social Universitaria”, “Responsabilidad Social de la Universidad”, “University Social Responsibility” o “Social Responsibility of the University”. En todo caso, cabe hacer notar que el término ha sido mucho más utilizado en la literatura de habla hispana que en la de habla inglesa. Así, si el término en inglés “University Social Responsibility” no alcanzaba las 50 referencias en el título de artículos y libros de Google Académico en el año 2017, mientras que en castellano encontramos más de 100 referencias al término en el mismo periodo de tiempo. Véase a este respecto el Anexo 1 de esta investigación. (Última visita:10/03/2019).

Martínez-Domínguez, 2014; Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades, 2011; Vallaey, 2014a), la RSU no cuenta con una definición precisa o unívoca, por lo que no es de extrañar que se hayan originado interpretaciones contrapuestas, bajo las cuales subyacen paradigmas y concepciones ideológicas muy diferentes. Y algo parecido ocurre con sus contenidos o instrumentos, que presentan igualmente una gran heterogeneidad.

Como indica Vallaey (2014a), pocos entienden claramente qué significa la RSU, principalmente por la falta de conocimiento del marco teórico de la Responsabilidad Social, sus herramientas y su alcance. También vienen del hecho de que se siguen repitiendo ideologías del siglo XIX en los inicios del siglo XXI, cuando los grandes retos nos piden otro pensamiento y otra práctica para crear otra realidad.

Por su parte Ayala-García (2011), entiende la RSU como un nuevo paradigma, y también detecta que aún no está claramente definida y comprendida, por lo que estaría siendo interpretada de maneras muy diversas. Esto está dando lugar a enfoques contrapuestos, que contienen concepciones ideológicas distintas. Desde esta perspectiva, Martínez-Domínguez (2014:196) defiende la necesidad de seguir investigando: “Se deberán seguir desarrollando estudios e investigaciones, estableciendo sinergia entre los diferentes sectores: universidad, empresas, entidades financieras y administración pública.”

En este esfuerzo de profundizar en el estudio y sistematizar el concepto, debemos destacar el proyecto europeo *Estudio comparado sobre la Responsabilidad Social de las Universidades en Europa y desarrollo de un Marco de Referencia Comunitario* (EU-USR, 2015). El marco de referencia que plantea el proyecto en sus conclusiones ha sido construido a partir de la revisión bibliográfica, y la recolección y análisis de prácticas actuales que las universidades europeas desarrollan en el marco de su Responsabilidad Social. Con respecto a dicho proyecto, cabe señalar que se ha construido un marco de referencia que da amparo a las acciones que las universidades europeas tienen ya en marcha en el ámbito de su función social, sin entrar en el debate o en el análisis crítico de si estas acciones realmente dan respuesta o no a las necesidades de la sociedad actual. Se trata de un marco de referencia amplio en el que tienen cabida iniciativas muy heterogéneas que se aplican a ámbitos también muy variados.

La controversia sobre el sentido y el alcance de la RSU se enmarca por otra parte en la compleja encrucijada en la que se encuentra el trabajo universitario (De Sousa, 2012), y las opciones que se le presentan para avanzar hacia un mayor compromiso con el desarrollo sostenible y la justicia social, o hacia un modelo perpetuador del actual sistema económico y social, un sistema que confía ciegamente en el desarrollo de la tecnología para mantener un modelo de vida insostenible.

Teniendo en cuenta el contexto señalado, este capítulo 2 de la tesis pretende analizar en profundidad el concepto de RSU y sus diferentes implicaciones para, a partir de ahí, poder evaluar posteriormente su alcance y su potencialidad para responder a los interrogantes que ahora están planteados. El capítulo comienza con una aproximación al doble origen de la RSU: por una parte, como extensión de los debates sobre la RSC (Responsabilidad Social Corporativa) surgidos en la empresa en la segunda mitad del siglo XX; y, por otro lado, como respuesta a la crisis de identidad de la universidad, y a la necesidad demandada por algunos, de recuperar su papel en la sociedad.

Tras esta primera parte dedicada al origen de la RSU, el capítulo se adentra en el estudio de la pertinencia social del trabajo universitario como elemento de referencia para una posible interpretación de la RSU en línea con las preocupaciones ya mencionadas sobre la pérdida de identidad de la institución. Se analizarán las diversas visiones existentes sobre la pertinencia, así como los distintos ámbitos en los que ésta se proyecta y puede examinarse. Tras analizar la relación entre la pertinencia y la calidad, el capítulo finaliza explicando cómo la pertinencia social se convierte en un aspecto clave para la RSU.

2.1. EL ORIGEN DE LOS DEBATES SOBRE LA RSU: DOS IMPULSOS DIFERENTES

La Responsabilidad Social Universitaria comienza a utilizarse como término de referencia a finales del siglo XX en documentos publicados por diferentes organismos internacionales, como por ejemplo UNESCO (1998). Hoy en día, podemos decir que la RSU es un concepto que ha sido asumido -en un sentido o en otro- por la mayoría de las universidades españolas. Se han escrito libros, artículos, se han realizado estudios empíricos, y numerosas investigaciones profundizan en el análisis de la RSU, los ámbitos en los que se despliega, la dimensión ética de la RSU en la investigación, etc. En muchas universidades se publican memorias de RSU y se promueven estructuras dedicadas a promover estrategias a tal fin. Sin embargo, encontramos que su contenido e implicaciones no siempre coinciden, que existen diferentes enfoques, y que el campo de estudio no está suficientemente acotado. Además, como señala Gaete (2011a), cuando los enfoques y propuestas sobre la RSU son llevados a la práctica a través de planes desarrollados por las universidades, los mismos no son claramente diferenciables, pues normalmente dichos planes contienen elementos de más de uno de estos enfoques.

La diversidad en cuanto a la idea o conceptualización de la RSU que se aprecia tras una amplia revisión bibliográfica del término, se extiende también al propio origen del concepto, (en el Anexo 2 se presenta una síntesis de los principales elementos o componentes de la RSU extraídas de diversas

definiciones propuestas por diferentes autores, a los que haremos mención en los siguientes apartados).

Aunque podrían aceptarse distintas clasificaciones a ese respecto, a los efectos de nuestra investigación nos ha parecido oportuno diferenciar dos grandes corrientes o aproximaciones. Por un lado, la que tiene que ver con la extensión del concepto de RSC –proveniente del mundo de la empresa- a otro tipo de entidades y organizaciones; y por otra parte, la que surge ante las dudas sobre la deriva de la universidad en los últimos años y el paulatino abandono de algunas de sus responsabilidades específicas ante la sociedad.

Gran número de autores relacionan el nacimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con un desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que se trataría de aplicar así al contexto de las entidades de educación superior a partir de los años 90 (Chiva, 2014; Larrán y Andrades, 2017; López-Aza, 2016) . Desde este punto de vista, la reflexión sobre los impactos y los efectos sociales de sus actividades -que ya se había planteado en otro tipo de entidades- pasaría a formar parte también de las preocupaciones de la universidad. Estos autores infieren que, si la RSC es un instrumento útil para que las empresas atiendan las necesidades de la sociedad, igualmente podrá serlo en el caso de la universidad. Este enfoque sobre la RSU vendría a presentar la misma como una noción relativamente nueva, derivada de la RSC, y por lo tanto con un desarrollo conceptual ligado a nuevas formas de entender la universidad y su rol social.

Por otra parte, otros autores (ASCUN, 2007; De la Cruz y Sasía, 2008; Montes Gutiérrez, María del Pilar, 2015; Vila, 2012) aluden a la responsabilidad y al compromiso de las universidades con la sociedad de la que forman parte, como una función intrínseca a las mismas. En este caso, la RSU habría estado presente de manera implícita a lo largo de toda su historia, manteniendo la premisa de que el conocimiento difundido o generado en el seno de las universidades es fundamental para la sociedad. Este planteamiento acerca del origen del término, difiere notablemente del anterior, lo que tendría sus implicaciones sobre la forma de entender las estrategias y políticas universitarias llevadas a cabo en el ámbito de su responsabilidad social.

Antes de examinar ambas aproximaciones en los siguientes sub-apartados, nos parece oportuno señalar la existencia, con carácter previo a estos debates, de una tradición en la que la responsabilidad específica de la universidad en la sociedad había sido concebida de manera muy distinta a la responsabilidad social de las empresas. En estas últimas, el objetivo último es el lucro, pudiéndose plantear la idea de un lucro responsable, dentro de unos límites o coordenadas. Pero el funcionamiento de las empresas no partía de la existencia de un contrato con la sociedad, ni su misión ha sido fortalecer o cohesionar la sociedad incrementando sus capacidades.

Por el contrario, la universidad siempre ha tenido una vocación social, la cual se había desarrollado notablemente a lo largo del siglo XX, antes del comienzo de la acelerada mercantilización de las últimas décadas. El contrato social, al que se ha aludido en el capítulo anterior, expresa de algún modo todo ello. De ahí que, para algunos autores, hablar de RSU pueda resultar casi como una tautología, en la medida en que el propio concepto de universidad se encuentra vinculado a una responsabilidad concreta hacia la sociedad.

2.2. LA RSU COMO DESARROLLO DE LA RSC

La preocupación por los efectos de las empresas más allá de su actividad económica tiene ya un largo recorrido, y durante las últimas décadas se han ido incorporando al análisis de sus actividades diversas sensibilidades y aspectos relacionados con su labor, y con los posibles impactos de la misma en distintos ámbitos, con afecciones sobre diferentes grupos de interés.

Además, en el contexto actual, la mayor conciencia ecológica y social de la ciudadanía, y la mayor articulación de algunas preocupaciones y demandas sociales, ha hecho que desde distintos sectores se reclame de las empresas un comportamiento más responsable con su entorno, dando lugar a nuevas formas de gestionar los negocios que suponen la incorporación de actuaciones en el marco de lo que viene denominándose Responsabilidad Social Corporativa (RSC) o Responsabilidad Social Empresarial (RSE)²².

El concepto de RSC tiene una larga trayectoria. Aunque es posible encontrar evidencias de la preocupación de la comunidad empresarial por la sociedad desde hace siglos, Carroll (1999) sitúa el origen de la literatura escrita sobre la responsabilidad social en los años cincuenta del siglo XX, destacando la aportación de Howard Bowen (1953), *Social Responsibility of Businessman*, como una obra de referencia en literatura académica.

Es sabido que la RSC tiene su origen del mundo empresarial, siendo las compañías estadounidenses las primeras en aplicar este concepto. El Foro de Expertos sobre RSE²³ señala que la Responsabilidad Social de la Empresa

²² Aunque menudo ambos términos se utilizan indistintamente, debemos matizar que RSC se puede utilizar haciendo referencia a cualquier tipo de entidad, mientras que el término RSE hace referencia al caso de la Responsabilidad Social de las Empresas. Por lo tanto, en nuestro trabajo utilizaremos preferentemente el término RSC.

²³ El Foro de Expertos sobre RSE fue constituido el 17 de marzo de 2005 por iniciativa del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales con la participación de representantes de varios Ministerios y de expertos provenientes de grupos empresariales, organizaciones de la sociedad civil y de la universidad.

supone “además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria en su gobierno y gestión, en su estrategia, políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés (stakeholders), responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones” (Foro de Expertos en RSE, 2007:7).

En los últimos años ha tomado protagonismo la Teoría de las Partes Interesadas o Stakeholders aplicada al ámbito de la RSC, que como veremos posteriormente, es extrapolada a la RSU. Esta teoría incorpora la necesidad de que las empresas socialmente responsables se relacionen con sus partes interesadas para la búsqueda de soluciones, involucrándolos en los procesos formales de la organización²⁴. Los stakeholders son identificados como “aquellos grupos sociales e individuos afectados de una u otra forma por la existencia y acción de la empresa, con un interés legítimo, directo o indirecto, por la marcha de ésta, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y su supervivencia” (AECA, 2004:29).

Por su naturaleza, la RSC no supone un marco normativo obligatorio. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha ido desarrollando una amplia literatura sobre esta cuestión, parte de la cual se ha orientado a sistematizar las ideas en torno a la misma tratando de estandarizarlas. En este contexto, las estrategias de RSC seguidas por las empresas han sido objeto de estudio por parte de organismos internacionales, que aportan orientaciones y directrices de general aceptación como es el Pacto Mundial de Naciones Unidas (Global Compact), o el Global Reporting Initiative (GRI), que facilitan modelos para el reporte de la información. También organismos como la International Organization for Standardization (ISO) formula procedimientos para la implementación de la RS en la gestión, que además resulten verificables.

Bernal (2016) estima que puede haber más de 300 estándares de RSC, cada uno con su propia historia, que abordan distintos aspectos del ámbito de la gestión empresarial, como son los derechos humanos, el respeto al medioambiente, las condiciones de trabajo, etc., y proporcionan marcos de referencia en los que se basan las empresas para el desarrollo de sus estrategias de Responsabilidad Social (RS). Sin ánimo de ser exhaustivos, la

http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/foro_expertos/contenidos/INFORME_FOROEXPERTOS_RSE.pdf.

Ultima visita: 27/10/2017

²⁴ Para ampliar información, Freeman, R. E. (2010). Strategic management: A stakeholder approach. Cambridge university press.

Tabla 3 resume algunos de los referentes más significativos²⁵ en base a su presencia en la literatura académica o por alusiones a su aplicabilidad en el caso de las instituciones de educación superior.

Tabla 3. Resumen de estándares de RSC

Principios y Declaraciones Generales	Iniciativas para establecer reglas de juego mínimas o guías que ayuden al tejido empresarial en el desarrollo de su Responsabilidad Social	Pacto Mundial (Naciones Unidas)	Derechos Humanos, laborales, medioambiente y anticorrupción
		Líneas Directrices de la OCDE a las multinacionales	Derechos Humanos, Medioambiente, Lucha contra la corrupción, Competencia e Impuestos
		Declaración Tripartita de la Organización Mundial del Trabajo concerniente a las empresas multinacionales y sus políticas sociales	Derechos Laborales y Condiciones de Trabajo
Estándares de proceso	Establecen guías para la comunicación y el cumplimiento de políticas de RS	Global Reporting Initiative (GRI)	Comunica el impacto de los negocios en temas críticos de sostenibilidad
		AA1000 Assurance Standard	Desempeño en Responsabilidad Social y Sostenibilidad
Sistemas de gestión y certificación	Establecen guías para integrar aspectos sociales y medioambientales en la gestión de las empresas	SA8000	Derechos Humanos
		AA1000 Framework	Ética y Social
		ISO 14001	Medioambiente
		ISO 26000	Responsabilidad Social
		IQNet SR10 Gestión Responsabilidad Social	Responsabilidad Social
SGE 21 (de Forética)	Responsabilidad Social		

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal, 2016.

La transición de la RSC a la RSU

Con posterioridad a su aparición en el ámbito empresarial, la RSC, entendida como un instrumento de gestión, se fue extendiendo a otras organizaciones. La RSC toma en consideración el impacto generado por la empresa en su entorno y, a partir de ahí, se supone que mantiene un diálogo con los sectores que puedan verse afectados (los “grupos de interés”) por estos impactos.

²⁵ Ver información ampliada en Anexo 3. Descripción de estándares internacionales relacionados con la RSC.

El creciente protagonismo de la RSC no fue ajeno a la corriente impulsada a este respecto desde algunas organizaciones internacionales en torno a la necesidad de adoptar estrategias en esa dirección, y a los beneficios que reporta un comportamiento socialmente responsable para cualquier tipo de entidad. Por ello, a finales del siglo XX comienza a extenderse la idea de que la RSC debe ser implementada también en otras instituciones que ostenten poder y cuya actividad tenga incidencia directa sobre la sociedad, como es el caso de las administraciones públicas o las universidades.

Desde esta perspectiva, encontramos diversos autores (Benavides, 2009; Vallaeys y Carrizo, 2006) que entienden que la responsabilidad social es un instrumento útil para llevar a cabo una gestión de actividades por resultados, que pueden ser medidos en términos cuantitativos. Siguiendo este razonamiento, la RS aplicada a las universidades es interpretada como una herramienta de gestión que aporta transparencia y que permite mantener un diálogo con los grupos de interés, basada en manejo de los impactos que genera su actividad. En este contexto, la responsabilidad social de las universidades se identifica con una forma de dirigir y gestionar las universidades que hace referencia principalmente al ámbito de la gobernanza, y que mantiene una estrecha relación con otras prácticas empresariales como los procesos de calidad y los esfuerzos tendentes a su verificación

La influencia que esta corriente ha tenido a la hora de implantar estrategias de RS en las universidades se ha dejado sentir de maneras muy diversas. Así, algunas universidades, al elaborar sus memorias de Sostenibilidad o Responsabilidad Social, utilizan modelos como el de la GRI, el Pacto Mundial de Naciones Unidas o las ISO para tratar de mostrar de esa manera su compromiso con la sociedad.

Pese a la manifiesta inadaptación de muchos de estos procedimientos al ámbito de una institución como la universidad²⁶, lo cierto es que la utilización en el ámbito de las entidades de educación superior de los instrumentos inicialmente diseñados para el contexto empresarial va en aumento. En el caso por ejemplo de la GRI, según la base de datos publicada en su página Web²⁷, cincuenta y ocho universidades hicieron pública en 2016 su memoria en base a los criterios de la misma, siete universidades más que el año anterior. En el caso del Estado español, como se indica en la siguiente tabla, seis universidades han utilizado esta herramienta para difundir las actividades desarrolladas en el ámbito de la RS en los últimos 5 años, esto es desde 2013. A estas habría que añadir otras como la Universidad de Santiago de

²⁶ Ello da lugar en ocasiones a referencias tan extravagantes y fuera de lugar como que “el trabajo infantil es inexistente en la Universidad X”, o a respuestas a cuestiones tan poco pertinentes como: “Indique si el trabajo forzoso es un factor de riesgo en su entidad”.

²⁷ https://www.globalreporting.org/services/Analysis/Reports_List/Pages/default.aspx

Compostela, la de Zaragoza y la UNED, que también han publicado alguna memoria, pero en años anteriores (ver Tabla 4).

Tabla 4. Universidades Españolas que han publicado sus memorias en base a la GRI en 2015 y 2016.

Entidad	Titularidad	Título de la Memoria	Año de publicación	Tipo
ESADE Business School	Privada	Annual Report ESADE Foundation 2016/17	2018	GRI -
		Identity and Social Responsibility Report 2016-2017	2017	Standards
		Annual Report 2014-2015	2016	Citing-GRI
		Annual Report 2013-2014	2013	GRI - G4
Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	Pública	Memoria de Responsabilidad Social 2013-2014	2015	GRI - G3
		Memoria RS 2014-15	2016	Citing-GRI
		Memoria RS 2015-16	2017	Citing-GRI
University of Cádiz	Pública	Annual Report 2016/2017	2017	GRI - G4
		Memoria 2014-2015	2015	GRI - G4
		Memoria 2013-2014	2014	GRI- G3.1
		Memoria 2012-2013	2013	GRI- G3.1
University of Cantabria	Pública	III Memoria de Responsabilidad Social Universitaria de la UC	2015	GRI - G3.1
		II Memoria de Responsabilidad Social Universitaria de la UC	2014	GRI - G3.1
Univesitat Oberta de Catalunya	Privada	Memoria de Responsabilidad social del curso 2014-2015 de la UOC	2016	Citing- GRI
		Memoria de responsabilidad social del curso 2013-2014 de la UOC	2015	GRI - G3.1
		Memoria de responsabilidad social del curso 2012-2013 de la UOC	2014	GRI - G3.1

Universidad de Oviedo	Pública	Memoria de Responsabilidad Social 2012	2014	GRI - G3.1
Technical University of Madrid (UPM)- School of Industrial Engineering (ETSII)	Pública	Memoria de Responsabilidad Social de la ETSII-UPM (2014/15)	2016	GRI - G4
		Memoria de Responsabilidad Social de la ETSII-UPM (2011/13)	2014	
Universidad de Santiago de Compostela		Memoria de Responsabilidad Social 2013	2014	GRI- G3
		Memoria de Responsabilidad Social 2012	2013	

Fuente: Elaboración Propia a partir de la base de datos publicada en: https://www.globalreporting.org/services/Analysis/Reports_List/Pages/default.aspx (última visita:26/12/2018)

También los Consejos Sociales de las universidades de Andalucía señalan al respecto que “es fundamental que las universidades cuenten con un sistema de verificación externa de sus Memorias de Responsabilidad Social, lo que las hará más creíbles, mucho más si la verificación es internacional. Las Memorias de Responsabilidad Social de cada Universidad, y del conjunto del Sistema Universitario Andaluz, se convertirán en el documento integrador de toda la información que la Universidad debe trasladar a la Sociedad a la que se debe. Será el reflejo del grado de consecución de los compromisos que la institución tiene con los distintos grupos de interés, y se instituirá como el instrumento estratégico fundamental para asegurar la sostenibilidad de las universidades” (Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas, 2009).

Esta conceptualización, en la que se otorga gran importancia a las cuestiones procedimentales, como la elaboración de memorias específicas de Responsabilidad Social o de Informes de Sostenibilidad -más allá del interés de su contenido-, observa la RSU como una forma de obtener más visibilidad, mejorar la reputación en determinados ámbitos, y atraer nuevos fondos de financiación (Larrán y López-Hernández, 2010; Lozano, 2006; Rojas-Donada y Bernardo, 2016). Como es sabido, la consideración de la bondad o de la calidad del trabajo llevado a cabo tiende muchas veces a evaluarse en función de la existencia o no de este tipo de protocolos, lo que hace que las universidades –al igual que otras entidades- acaben siendo evaluadas no tanto de acuerdo a los resultados derivados de su misión, sino del cumplimiento de los protocolos establecidos al respecto.

En general, todas estas memorias mantienen cierta uniformidad en cuanto al modelo de presentación de la información, lo que hace que determinados estándares puedan ser comparables en el tiempo y entre instituciones, lo cual se adapta a la lógica empresarial y tecnocrática defendida por algunos. De hecho, este tipo de procedimientos hace que, en último término, la información requerida sea similar a la presentada por cualquier empresa, con las limitaciones y las dificultades que esto supone a la hora de incorporar e interpretar dicha información para una institución como la universidad.

Otro de los asuntos en los que se expresa con bastante claridad el intento de plantear la RSU como extensión de las ideas y conceptos de la RSC al ámbito universitario, es el referido a su relación con los anteriormente mencionados *stakeholders* o grupos de interés. En efecto, tanto en algunas aproximaciones teóricas como en muchas estrategias sobre RSU diseñadas por distintas universidades, se alude reiteradamente a esa idea. Tetreova y Sobolova (2010) señalan a este respecto que la RSU también se puede ver como un proceso de comunicación que resulte eficaz y gratificante entre la universidad y sus grupos de interés. Para ello consideran fundamental que las universidades comprendan el papel de sus grupos de interés, identificando quiénes son sus principales interesados y aplicando las estrategias necesarias para tenerlos en cuenta en su gestión.

Desde esta misma perspectiva, Gaete (2011a) presenta la RSU como un modelo de gestión que surge en un momento de “falta de conexión” entre la universidad y la sociedad y sus necesidades. De acuerdo a ello, considera especialmente importante la incorporación de los stakeholders a los procesos de planificación y evaluación del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, convirtiéndose en un indicador central de la gestión institucional. Esta mayor intervención vendría justificada, sobre todo en el caso de las universidades públicas, por la necesidad de rendir cuentas a las partes interesadas por la financiación recibida.

En esta línea –próxima en muchos aspectos a la consideración de la RSU como extensión del ámbito de aplicación de la RSC- podemos contemplar también otras preocupaciones como las expresadas por Nuñez-Chicharro y Alonso-Carrillo (2009:169) quienes, refiriéndose al ámbito de las universidades públicas, subrayan la importancia de contar con sistemas de rendición de cuentas y entienden la RSU como un instrumento para gestionar impactos, definiendo el concepto como “el modo en el que la universidad, como institución pública, contribuye en el desempeño de su misión a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en un entorno medioambiental más limpio a través de la integración en sus planes estratégicos de objetivos sociales, económicos y medioambientales que se traduzcan para la sociedad en un retorno satisfactorio de los recursos destinados a financiarlas”.

La conceptualización de la RSU, como expresión en el ámbito universitario de algunas de las preocupaciones planteadas en la literatura sobre la RSC, ha dejado sentir también su influencia en algunas propuestas sobre el tema llevadas a cabo en el Estado español. Así, Larrán y Andrades (2013), en el marco de los trabajos de investigación promovidos por el Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, presentaban una propuesta conceptual en el contexto universitario que, partiendo del escaso desarrollo de la noción de RS en los sistemas de gestión e información de las universidades, consideraba necesaria la puesta en marcha de instrumentos que permitieran informar sobre los impactos de las actividades que se llevan a cabo en las universidades, de cara a mejorar su reputación y legitimidad frente a la comunidad.

El marco conceptual que proponen estos autores se sustenta en una serie de principios como son: la transparencia, la materialidad, la verificabilidad, la visión amplia, la mejora continua y la naturaleza social de la organización, para acabar proponiendo una definición de RSU como expresión del “compromiso voluntario de las universidades por incorporar en sus diferentes funciones (docencia, investigación, gestión, transferencia de conocimientos, gobierno corporativo) sus preocupaciones sociales, laborales, éticas y medioambientales derivadas de las externalidades que surgen de sus actividades, para lo cual deberán tener en cuenta las demandas sociales de sus grupos de interés” (Larrán y Andrades, 2013:45).

Críticas a la visión empresarial de la RSU

La transición desde la RSC a la RSU, y la concreción de esta última en un instrumento de gestión asociado a una serie de protocolos y estándares, ha despertado distintas cautelas y críticas desde diversos sectores que -como veremos en el siguiente apartado- entienden la RSU en una clave diferente, específicamente vinculada a la histórica función social de la universidad.

En esta línea se sitúan algunas instancias y entidades como la University Social Responsibility Network (USR Network²⁸) que entiende esta traslación de conceptos propios de la RSC como una visión parcial de lo que realmente significa la RSU. Shek y Hollister (2017) describen el enfoque seguido por la USR Network, señalando que, hoy en día, la relación entre la educación superior y la sociedad en general se encuentra poco estudiada y que, en

²⁸ University Social Responsibility Network es una red internacional de universidades creada en 2015, que surge con la creencia de que las universidades tienen la obligación de trabajar juntas para abordar los desafíos económicos, sociales, culturales y ambientales del mundo y encontrar soluciones para hacer nuestro mundo más justo, inclusivo, pacífico y sostenible. <http://www.usrnetwork.org/>

muchas discusiones, los términos "responsabilidad social" y "compromiso cívico" se usan indistintamente. Estos autores destacan que la RSU es un concepto más amplio, que va más allá de la RSC aunque, ante la falta de consenso en cuanto al alcance de la RSU, plantean la necesidad de promover el diálogo entre los distintos sectores que participan en la actividad universitaria, haciendo referencia a la división de opiniones que se da entre los líderes universitarios y los grupos de interés en cuanto a si los esfuerzos de la responsabilidad social deberían adoptar un enfoque más inclusivo.

Por su parte, algunos autores (Ayala-Rodríguez, 2014; Benavides, 2009; Vallaeys, 2016), a pesar de que en un primer momento mencionan la RSC como referencia del origen de la RSU, han tratado de alejarse del concepto más empresarial, indicando que la universidad no es una empresa²⁹ y que por lo tanto, no se puede trasladar literalmente el concepto de RSC al contexto de la educación superior. Igualmente reconocen que los instrumentos de gestión de la RSC no se ajustan a la realidad del entorno universitario. La universidad y la empresa tienen una función social distinta, y por tanto, una responsabilidad social distinta. Además, es preciso tener en cuenta que la reiterada insistencia en los impactos externos generados por la actividad de las instituciones que conlleva la RSC, aplicada al ámbito de la RSU, tiende a obviar todo lo señalado en la literatura especializada sobre evaluación de impactos y su relación con la evaluación de resultados (Feinstein, 2007), y las dificultades derivadas de la multidimensionalidad de las actuaciones y la multicausalidad de los impactos, así como sus diferentes efectos en el corto, medio, y largo plazo.

En línea con estas preocupaciones, Rueda López (2016:489) en su trabajo de investigación sobre la ética como fundamento de la RS, concluye que "el actual modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es concebido como un instrumento de gestión destinado a fortalecer la posición competitiva de las universidades en el mercado del conocimiento y de la educación superior". De acuerdo a todo ello, el intento de plantear la RSU como una adaptación o un desarrollo de la RSC que venía aplicándose al contexto empresarial lleva implícita la traslación de las prácticas empresariales a la universidad, y estaría relacionada "con la colonización de la esfera económica en todos los ámbitos de la sociedad" (De la Cruz y Sasia, 2008:22), lo que pondría en evidencia algunos de los problemas ya comentados en el capítulo anterior. También Vila (2012:60) se sitúa en esta perspectiva al señalar la necesidad de reconceptualizar la RSU, y alejarla "de la corporativa de corte empresarial y los discursos neoliberales, de manera que

²⁹ Una de las dificultades que parece se ha producido al implementar la RSU como herramienta de gestión radica en que la transferencia conceptual y metodológica de la responsabilidad social empresarial al ámbito de la educación superior, considera como similares los aspectos funcionales y organizacionales de la empresa con los de la universidad; pero se sabe que en realidad son muy distintos y no convergen (Benavides, 2009).

esté al servicio de lo público y la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos”.

Estos autores, que desarrollan un concepto de RSU más relacionado con los valores que guían la actividad universitaria, aluden a la responsabilidad de las universidades refiriéndose a la necesidad de que la universidad dé respuesta a las necesidades de la sociedad, algo que ha sido recogido en la literatura académica a través del concepto de la pertinencia social, y que pasamos a desarrollar a continuación.

2.3. LA RSU COMO REIVINDICACIÓN DE LA HISTÓRICA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Frente a la visión de la RSU como desarrollo o extensión al campo universitario de los debates sobre la RSC, se ha planteado otra aproximación al estudio de la responsabilidad social de la universidad más próxima a la función social que había venido desempeñando con anterioridad. Una función que, además, habría adquirido una mayor relevancia durante los últimos tiempos como consecuencia del deterioro social y ecológico producidos como consecuencia de la manera de llevar a cabo las actividades económicas, las prácticas laborales discriminatorias, la violación de los derechos humanos, las prácticas destructoras de tejido social, etc. Desde esa perspectiva, distintos sectores de la sociedad apelan a las universidades, recordándoles sus misiones históricas, y abriendo un debate sobre la responsabilidad social de las mismas, asociada a su capacidad real para responder a las demandas y retos de la sociedad.

Surge así una visión muy distinta a la planteada en el epígrafe anterior sobre cuál es el origen y el sentido de la RSU. En este caso, se apela a la propia identidad de las universidades, como entidades que son capaces de transformar la sociedad y liderar los procesos de cambio, para dar solución a los retos sociales, situando el término RSU, y sobre todo, la importancia que está tomando en el momento actual, en el contexto del debate de la pertinencia social de la universidad (Ayala-Rodríguez, 2014; Naidorf et al., 2007). Este enfoque toma como punto de partida la relación que tienen las misiones universitarias con la satisfacción de las necesidades y los problemas de la sociedad en las que se encuentra inmersa. Así, una universidad socialmente responsable será aquella que orienta su labor hacia los problemas y retos planteados en y desde la sociedad.

Existe, con todo, una cierta novedad a la hora de plantear el debate sobre la responsabilidad social de la universidad, ya que, como señala De la Cruz (2010:25) “probablemente, nunca como hasta ahora ha habido tanta distancia entre lo que se espera que las instituciones de educación superior asuman como parte de su responsabilidad con la sociedad y la respuesta que éstas

están dando para responder a esas expectativas”. En efecto, una amplia corriente de pensamiento sitúa a la universidad como una institución que, lejos de estar contribuyendo a la solución de los grandes retos de la humanidad, lo que hace es participar cada vez más de la dinámica y de la lógica mercantil que está provocando los problemas más importantes. En este sentido, autores como Martínez y Picco (2001) consideran que, en los albores del siglo XXI, las universidades públicas, presionadas por el contexto de globalización y crisis económica, corren el peligro de convertirse en meros entes económicos, por lo que resulta imprescindible que se recuerden los límites que no deben ser traspasados para que la autonomía académica no se vea amenazada, y con ello, la universidad pueda seguir jugando el papel que les corresponde en la sociedad. Así, sostienen que la universidad debe formar personas comprometidas con la sociedad tratando de solucionar los problemas que la comunidad afronta, y que los gestores universitarios deben guiar a las universidades hacia el bien común, procurando que se configure como herramienta de transformación social que se guía por unos valores y principios éticos explícitos.

2.3.1. DOS FASES DIFERENCIADAS DEL DEBATE

El desarrollo y la asunción del concepto de RSU como expresión del mayor compromiso social de la universidad, y como reivindicación de su misión histórica –al margen, o más allá, de los debates sobre la RSC- se ha ido planteando de manera progresiva y paralela a las preocupaciones surgidas sobre la deriva de la universidad y su crisis de identidad, asuntos a los que nos hemos referido en el capítulo anterior de esta tesis.

En esta progresión hacia la asunción e implantación del concepto, pueden diferenciarse dos fases distintas. La primera de ellas, gira en torno a la reivindicación de un mayor compromiso social de la universidad, dando cuenta de una preocupación creciente sobre el papel de la misma en las sociedades de final del siglo XX y comienzos del siglo XXI. La segunda fase se caracteriza por la utilización expresa del término RSU como expresión de dicha preocupación, y de la necesidad de poner en marcha estrategias específicas orientadas a reforzar el compromiso social de las universidades. Tanto en una como en otra fase tuvo un papel protagonista la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sin perjuicio de la posterior extensión del debate en distintos ámbitos académicos y sociales. Por ello, tomaremos las conferencias de la UNESCO de

1998 y de 2009 como referencias básicas a la hora de explicar estos dos momentos del debate sobre la RSU³⁰.

La reivindicación de un mayor compromiso social de la universidad

A finales de los años 80, y durante los 90, autores como Bhiday (1979), Nevile (1994) o Bonnen (1998), incorporaron a la literatura académica diversas reflexiones en torno a la necesaria implicación de la universidad en los problemas y los retos sociales. Estos autores tomaron como referencia los valores y la ética académica para ponerlos en relación con la necesaria interacción de la universidad con la sociedad. Desde esa perspectiva, señalaban, los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje podrían fortalecer el liderazgo de las instituciones de educación superior en el futuro y promover el desarrollo humano como un punto central en la contribución de las universidades a la sociedad.

Sin embargo fue la UNESCO, a través de la organización de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, quien realmente sentó las bases y dio un impulso definitivo al debate sobre el compromiso social de las instituciones de educación superior, al plantear abiertamente el debate sobre la *pertinencia social* del trabajo desarrollado por las universidades, el diálogo con otros agentes, la capacidad de la universidad de transformar la sociedad, la independencia y crítica del discurso académico o la presencia de la solidaridad y otros valores universales en las misiones de la universidad.

En primer lugar, y dado el interés que suscitó, conviene recordar el documento encargado por UNESCO a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (presidida por Jacques Delors) antes de la cumbre de 1998. En efecto, el Informe *La Educación Encierra un Tesoro*, indicaba que “la universidad debe poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. Y de esta manera se apela a la educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une”(Delors, 1996:12).

Posteriormente, la Conferencia de París en 1998 supuso un hito en la historia de la educación, y su impacto ha sido considerado esencial en la evolución y el

³⁰ Rodríguez (2010) apunta a un antecedente previo, al hacerse eco de la recopilación llevada a cabo por Joan E. Jarque (1966) quien, bajo el título “La responsabilidad social de la universidad”, agrupó los textos preparatorios para el XXV Congreso Mundial de Pax Romana celebrado en Montevideo. Sin embargo, ello no implicó explicación o desarrollo alguno del término, por lo que puede considerarse que su utilización representa un antecedente de escasa repercusión e incidencia en el debate sobre el mismo.

desarrollo del debate sobre la educación superior en este inicio del siglo XXI. En la Declaración Mundial sobre la *Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, se hacía una continua alusión a la necesidad de cambio hacia instituciones más comprometidas con la sociedad y el desarrollo sostenible.

En el ámbito de la investigación, se defendía el fomento y el refuerzo de la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundamentando las orientaciones en los objetivos y necesidades sociales y culturales en el largo plazo. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad, y ser protegidos para evitar su uso indebido.

Es preciso subrayar que en el articulado de esta Declaración hay una mención especial a la pertinencia de la educación superior, precisando que debe ser evaluada en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. En esta línea, el documento planteaba que: “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (UNESCO, 1998:8).

Finalmente, y en lo que hace referencia a la gestión y la financiación de las universidades, la Declaración destacaba que las mismas deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que respondiera a las necesidades de sus entornos, introduciendo la rendición de cuentas como elemento fundamental para el mantenimiento de su autonomía académica: “Deberían gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto” (UNESCO, 1998:artículo 13).

En definitiva, si bien la Cumbre de la UNESCO de 1998 no planteó expresamente la noción de RSU, en la misma se pusieron las bases para el posterior desarrollo de este concepto al subrayar la necesidad de analizar la pertinencia del trabajo universitario como elemento central del debate sobre el compromiso social de la universidad.

La RSU como expresión del compromiso social de la universidad

Fue ya en 2009, con la celebración en París de la siguiente Conferencia Mundial de la Educación Superior que llevaba por título *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, cuando la UNESCO se hace eco del término RSU como tal. Y fue a partir de ese momento cuando se activó una corriente tendente a poner en valor dicho término, comenzando por América Latina, y extendiéndose posteriormente a

otros contextos, incluyendo a Europa y, más específicamente, al Estado español.

Si la conferencia sobre Educación Superior organizada por UNESCO en París en 1998 centraba su atención en la pertinencia social de la universidad, constituyendo un hito en la historia de la educación con fuerte impacto en la evolución y el desarrollo de la educación superior en este inicio del siglo XXI, la Conferencia de 2009 ponía el acento en la Responsabilidad Social de la Educación Superior, relacionándola precisamente con su pertinencia.

En efecto, la Cumbre de Educación Superior, celebrada en París en 2009, vino a plantear una idea de la Responsabilidad de la Educación Superior con la sociedad basada en los siguientes términos:

- La educación superior es un bien público, y por lo tanto es responsabilidad de todas las partes interesadas, y en particular, de los gobiernos.
- La educación superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimiento para abordar retos mundiales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables o la salud pública.
- Las instituciones de educación superior, a la hora de desarrollar sus misiones tradicionales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad), deberán adoptar una perspectiva interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, actuando en un contexto de libertad académica y autonomía institucional.
- La educación superior debe formar ciudadanía crítica, dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
- Se necesita mayor transparencia en lo que concierne a las misiones y actuaciones de las instituciones de educación superior.
- Es indispensable reforzar la autonomía de las universidades para que las mismas puedan cumplir su cometido de acuerdo a criterios de calidad, pertinencia, eficacia, transparencia y responsabilidad social.

La apelación específica a la RSU como expresión del compromiso social de la universidad y del cumplimiento con su misión se planteó de la mano de algunas recomendaciones concretas para un mejor desempeño del trabajo universitario. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a la investigación, se vinculó la RSU a la necesidad de que los resultados de la misma fueran más ampliamente difundidos y que la documentación científica fuera accesible de forma gratuita. Asimismo, se abogaba por una organización más flexible de la labor investigadora con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad. Para ello deberían plantearse de manera prioritaria asuntos que atañen al bienestar de la población, así como facilitar la creación de bases sólidas para la ciencia y la tecnología en el plano local.

Uno de los elementos definitorios que la UNESCO planteó como expresión de la RSU fue el compromiso de las universidades con la cooperación internacional, haciéndose hincapié en que ésta debía basarse en la solidaridad y el respeto mutuos, y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Asimismo, se señaló como parte de la responsabilidad social de la universidad su contribución a reducir la brecha en materia de desarrollo, mediante la transferencia de conocimientos a través de las fronteras.

Para hacer posible todo ello, la Cumbre de la Educación celebrada en 2009 realizó un llamamiento a la UNESCO para que reafirmara la prioridad de la educación superior en sus programas y presupuestos futuros, en sus cinco funciones de laboratorio de ideas, catalizador de la cooperación internacional, organismo normativo, creador de capacidad en los Estados miembros y centro de intercambio de información.

La pertinencia social como fundamento de la RSU

Este contexto de reflexiones y propuestas de la UNESCO sobre el papel de la universidad, sirvió de marco para que se plantearan diferentes análisis y debates acerca de esta cuestión, relacionándola con la RSU. Así, por ejemplo, Vallaeys (2008a:4) señalaba que ésta debería estar estrechamente vinculada con el papel de la universidad, lo que requeriría una importante reflexión sobre el sentido de su trabajo: “La relación entre la crisis del saber tecnocientífico hiperespecializado (fragmentado) y su ceguera crónica concerniente a los efectos globales que engendra por un lado, y la crisis social y ecológica mundial por otro lado, tiene que ser el punto de partida para una reforma universitaria de responsabilización social que no sea meramente cosmética, sino una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de líderes en la era de la ciencia”.

Como resultado de todos estos debates acerca del compromiso social de la universidad y sobre la RSU, emergió la noción de pertinencia como elemento de referencia fundamental del enfoque. A fin de cuentas, el análisis de la crisis de identidad de la universidad, y los cuestionamientos sobre parte del trabajo impulsado durante las últimas décadas, son el reflejo de los interrogantes surgidos en torno a hasta qué punto es o no socialmente pertinente la labor desarrollada. A ello debe añadirse, además, la paradoja de la creciente dificultad existente para que realmente lo sea, como consecuencia del contexto en el que la mayoría de las universidades llevan a cabo su trabajo. Bermejo-Barrera (2006:25) señala a este respecto que, “la universidad y sus comunidades científicas son las instituciones mejor adaptadas para producir libremente conocimiento, pero existen obstáculos psicosociales que, unidos a la presión económica y política, dificultan esa labor e incluso podrían llegar a hacerla imposible”. En ese mismo sentido, De la Cruz (2010:27) llama la

atención sobre “la falta de adecuación y la escasa pertinencia de la respuesta que, a pesar de las dificultades (o a propósito de ellas quizás) está dando la universidad a las necesidades sociales”. Lo que parece claro es que la cuestión de la pertinencia es inseparable del debate sobre el rol de la universidad en la sociedad –es decir, sobre su misión- y que ello se plantea en un contexto de crecientes dudas sobre la adecuación del trabajo universitario a lo que se espera de la universidad.

Es preciso tener en cuenta que la crisis de identidad a la que se enfrenta la universidad está íntimamente relacionada con el enfoque dominante sobre lo que resulta pertinente como expresión del trabajo universitario, un enfoque que está modificando las funciones y la misión del modelo de Universidad moderna, trastocando profundamente varios aspectos que distinguían esta institución respecto de otros agentes sociales. El debate sobre la RSU surge en un contexto de crisis sistémica en el que la “pertinencia social” irrumpe en el panorama universitario en sentido crítico, haciendo alusión al alejamiento de la universidad respecto a los grandes problemas y retos sociales (Naidorf et al., 2007).

Algunos autores, como Dias Sobrinho (2008:92), apuntan a un problemático y creciente alejamiento de la universidad respecto a la preocupación sobre la pertinencia: “Con la primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico en lugar del concepto de desarrollo humano, y con las amenazas crecientes de transformar la educación en un producto negociable, tanto el planeamiento como las lógicas mercantiles y empresariales han adquirido gran importancia en la agenda de los países ricos. Esto ha ocurrido en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad de la educación superior”. En consecuencia, el debate sobre lo que es o no pertinente se presenta indisolublemente unido a la cuestión de la RSU.

Por ello, y teniendo la pertinencia social como referencia, la RSU pone en cuestión el papel desempeñado en la actualidad por la universidad y la necesidad de poner el conocimiento al servicio de los seres humanos, de su desarrollo personal y profesional, del progreso ético, y de su relación con los intereses generales (De la Cuesta, 2011). Como apunta Vallaey (2014b:105) la RSU es “la mejor alternativa que tenemos para arraigar la pertinencia y legitimidad académica” frente a la crisis de la universidad.

Pese a las indudables ventajas que, a nuestro juicio, tiene la pertinencia social como elemento de referencia básico para debatir sobre la RSU, es preciso reconocer que las implicaciones de la utilización de dicho concepto no son muy diferentes que las que se derivan de otras nociones como la misión o la función social de la universidad. De hecho, como planteamos en el apartado siguiente, consideramos que la RSU es parte intrínseca de la misión histórica de la universidad frente a enfoques que la consideran la RSU como una nueva tarea. En línea con esa perspectiva -que cuestiona el alcance real de la noción

de pertinencia como referencia para este debate- se sitúa Naishtat (2003) quien defiende un punto de vista escéptico respecto de la misma, señalando que, como parámetro institucional de la universidad, ya está suficientemente definido desde los conceptos de misión y de función social, lo que vendría a darle un carácter redundante. Además, contrapone la idea de pertinencia social con la necesidad de un conocimiento que sea “impertinente”.

Sea como fuere, y aunque la mención a la pertinencia del trabajo universitario no implique a veces grandes diferencias respecto de lo que podría suponer la alusión a la misión o al papel de la universidad³¹, en nuestro análisis utilizaremos dicho concepto –pertinencia- por ser el término de referencia en la literatura y en el debate académico sobre el tema de la RSU.

2.3.2. LA RSU COMO PARTE INTRÍNSECA DEL TRABAJO UNIVERSITARIO

Más allá de las distintas fases por las que ha atravesado la aproximación al concepto de RSU y los debates habidos en torno al mismo, nos parece importante resaltar que la perspectiva señalada en este apartado –vinculada a la misión histórica de la universidad- remite necesariamente a considerar aquella como una parte intrínseca del quehacer universitario. Es decir, que no se trata de debatir sobre cómo “incorporar” la idea de la Responsabilidad Social al trabajo de la universidad, sino de plantear la misma como una seña de identidad de la misma, por más que no hubiera sido formulada como tal hasta la llegada del siglo XXI.

Esta idea resulta fundamental para entender la brecha conceptual existente entre la noción de RSC, desarrollada para el ámbito de la empresa, y las nociones relativas a la Responsabilidad Social de la institución universitaria. En este sentido cabe señalar que, de acuerdo a diversos estándares de RSC, podría haber una empresa socialmente irresponsable sin que por ello fuera cuestionado su carácter de empresa; pero una universidad que fuera socialmente irresponsable, es decir que no orientara su trabajo desde el compromiso social, se vería abocada, casi necesariamente, a una crisis de identidad, lo cual es especialmente relevante en el caso de las universidades públicas.

Esta última cuestión –la crisis de identidad por la que atraviesa la universidad- ya ha sido planteada en el apartado anterior como contexto ineludible para analizar el surgimiento y posterior desarrollo de la noción de RSU. Por ello, la reclamación de la responsabilidad social como parte intrínseca del quehacer universitario supone de alguna manera reivindicar su papel, demandar que la

³¹ Otros autores, como Malagón Plata (2004) sugieren la existencia de un vínculo entre la noción de pertinencia y la *adecuación* del trabajo universitario a las necesidades de la sociedad.

universidad recupere algunas de señas de identidad que se consideran en peligro. Podría decirse que mientras la RS es un añadido que se ha hecho en las últimas décadas a la literatura sobre el papel y los fines de la empresa, en el caso de la universidad la defensa de su RS representa más bien la reivindicación de un papel que ya tenía, y que puede estar difuminándose en las últimas décadas de la mano del proceso de mercantilización del conocimiento que hemos descrito en el capítulo anterior.

Esta idea de la RSU como recuperación del compromiso social de la universidad no es ajena a la necesidad de replantear el contrato social en el que se había basado el trabajo de las universidades públicas durante gran parte el siglo XX, y que se ve ahora amenazado por los cambios operados en materia de orientación, de gestión y de financiación que han puesto en peligro la autonomía de la institución universitaria y su capacidad crítica para hacer frente a los retos sociales del momento. Desde esta perspectiva, la reclamación de una mayor RS de la universidad tendría en cierta medida un carácter “restitutivo”, en el sentido de tratar de realinear los procesos de trabajo que se desarrollan en su seno con lo que sería un papel intrínseco y no tanto una misión “añadida”.

En este sentido, Rueda-López (2016:489) apela a la recuperación de su histórica responsabilidad social señalando que “la universidad pública posee una responsabilidad social propia de su identidad, presente en su genética y en sus funciones, aquella que tiene que ver con su capacidad crítica, de diagnóstico permanente de la realidad, de cuestionamiento constante de los paradigmas científicos jurídicos, sociales, económicos”. De acuerdo a ello, las universidades deberían contribuir a impedir que los adelantos de la ciencia y la tecnología sean monopolizados por un modelo que se encuentra exclusivamente al servicio del capital económico, ya que estos adelantos corresponden a la sociedad en su conjunto, y por lo tanto, deben estar dirigidos a satisfacer sus necesidades materiales y humanas, y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida (García-Guadilla, 2003).

En este contexto, la educación superior, como participante crítico en la esfera pública, tiene una gran influencia en las perspectivas de la sociedad, y en consecuencia debe ser consciente del papel que desempeña no sólo como entidad que produce conocimiento, sino también como miembro de la sociedad civil democrática, con importantes responsabilidades para la nación y para el resto del mundo. Pero, para ello, es necesario que redefina su identidad y su propósito (Sullivan, 1999).

La consideración de la RSU como algo intrínseco al trabajo universitario se ha planteado desde distintos ángulos, relacionándola con la pertinencia social del mismo de acuerdo a unas y otras funciones y actividades. Martínez (2008) nos recuerda a este respecto que el tema de la RSU no es nuevo, y que lo que está ocurriendo es que se produce un retorno a unos contenidos que siempre han

sido esenciales, pero que ahora, por fuerza de las circunstancias han sido retomados. En su origen, las metodologías de enseñanza eran dos fundamentalmente, la Letio y la Disputatio. La Letio se basaba en la lección magistral, mientras que la Disputatio hacía referencia a una relación de dinámica grupal, a un diálogo donde el contenido de la temática hacía referencia necesariamente a contenidos sociales, a los principales problemas de la comunidad, a la búsqueda de soluciones a favor de la sociedad.

Así, para Martínez (2008), la RSU consiste en conducir a la universidad a observar con ojos críticos su actuación frente a las demandas de la realidad social. Esa realidad le lleva a cuestionarse su misión como organismo social, como organización autorizada por la comunidad para gestionar el conocimiento, para favorecer el desarrollo de la ciencia y la tecnología orientada a las problemáticas de los grupos humanos, a mirar su condición ética, expresada en términos de respeto por los otros. La RSU lleva a la universidad a observar sus valores y principios y la aplicación de esos principios en las funciones de docencia, investigación y proyección, de cara a la comunidad, a sus egresados y a sus propios estamentos académicos. Por lo tanto, la RSU, consistiría en “ser consecuente en el accionar de las funciones universitarias, para que la realización de las actividades genere en los profesores, investigadores y estudiantes sensibilidad por lo social, solidaridad con los más necesitados y responsabilidad por un ejercicio sano, constructivo, transparente y generoso frente a las demandas de la comunidad” (R. Martínez, 2008:168).

En base a todo lo anterior, es preciso señalar que este vínculo entre la RSU y la pertinencia social del trabajo universitario en su conjunto, obliga a considerar el debate sobre la responsabilidad social de la universidad de una manera integral, y no tanto como un ámbito específico, como una línea de actuación de la política universitaria. En el sub-apartado 2.4.2. *Pertinencia limitada y pertinencia integral*, volveremos sobre esta cuestión.

2.4. LA PERTINENCIA SOCIAL. ANÁLISIS E IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO UNIVERSITARIO

Como ya se ha señalado, la cumbre de la UNESCO celebrada en París en 1998 planteó la pertinencia social del trabajo universitario como referente fundamental a la hora de avanzar en el análisis de la misión y del compromiso social de las universidades. Tomando aquello como base, a lo largo de las últimas dos décadas se ha desarrollado una amplia literatura sobre la pertinencia social que, desde algunas perspectivas y enfoques –que compartimos en esta investigación–, representa la base para una conceptualización de la RSU acorde con las necesidades y retos del momento, poniendo de manifiesto una clara preocupación por el papel de la educación

superior en la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde la universidad se configura como un agente clave. Como señalan Nairdorf et al., (2007) el debate sobre la RSU surge en un contexto de crisis sistémica en el que la “pertinencia social” irrumpe en el panorama universitario en sentido crítico, haciendo alusión al alejamiento de la universidad respecto a los grandes problemas y retos sociales. Este concepto de pertinencia comprende no sólo el papel que la educación desempeña en la sociedad, sino también lo que la sociedad espera de ella, entendiendo que la propia universidad es un *fenómeno social* de gran complejidad (Tünnermann, 2000).

También la Comisión Europea (2003) reconoce que es necesario poner el conocimiento al servicio de la sociedad, incrementando su compromiso con la comunidad y dialogando con organizaciones de la sociedad civil a través del desarrollo de su función social. La Comisión Europea destaca que la universidad tiene entre sus principales funciones la creación, la transmisión y la conservación y aplicación del conocimiento, y que estas funciones alcanzan su pleno sentido cuando se ponen al servicio de la sociedad.

De manera general se observa que, aunque hay definiciones más teóricas, que incorporan al discurso de la RSU principios y valores, y otras más prácticas, que entran en el detalle de lo que se consideran acciones socialmente responsables, todas ellas hacen referencia a la pertinencia social. Esto supone que, entre los enfoques que defienden la RSU como parte intrínseca del trabajo universitario, hay bastante consenso en afirmar que la misma debe promover la correspondencia entre los objetivos de las universidades y los objetivos del entorno en el que operan, siendo esta pertinencia social quién guíe las acciones que se ponen en marcha en el ámbito de la educación superior para promover la utilidad social del conocimiento. Como señala Dias Sobrinho (2008), la pertinencia se refiere al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, enlazándolo con la idea de RSU al señalar que como parte de su responsabilidad social, la educación superior debe poner en el centro de su agenda de reflexiones y preocupaciones los temas urgentes y graves que acometen a la humanidad, como son las cuestiones ambientales, los problemas interculturales, los enfoques transdisciplinarios, la paz, el desarrollo sostenible, etc. Esto impone la necesidad de orientar los conocimientos técnico-científicos, la democratización epistémica y toda la capacidad crítica en la perspectiva de los ideales humanitarios de libertad, justicia social, paz y desarrollo humano.

Sin embargo, es preciso reconocer que el término pertinencia no constituye un concepto de perfiles perfectamente delimitados, sino que el mismo está también sujeto a debates y controversias. Como señalan Nairdorf et al. (2007) se trata de un concepto polisémico y a veces equívoco y que, al no tener una sola interpretación, alberga distintos sentidos. En consecuencia, parece obligado ahondar en su definición y en el análisis de sus posibles y distintos

significados, en el debate sobre lo que es y no es socialmente pertinente, y en los posibles criterios a utilizar para discernir sobre estas cuestiones.

Por ello, en los próximos subapartados se plantean diversas cuestiones relativas al debate sobre la pertinencia social³². Se expone en primer lugar la cuestión de las demandas sociales y su interpretación, diferenciando para ello entre diversos niveles y tipologías. A continuación, se plantea la necesidad de distinguir entre pertinencia limitada e integral, subrayando la importancia de esta última como referente de la RSU. En tercer lugar, se analizan los vínculos existentes entre pertinencia social y autonomía universitaria, recalcando la importancia de esta última para el mantenimiento y el impulso de la capacidad crítica de la universidad. Después, se plantean algunas consideraciones sobre la relación entre pertinencia y calidad en el trabajo universitario. Y finalmente se propone un resumen a modo de caracterización de la noción de pertinencia social capaz de fundamentar una visión fuerte de la RSU, que sea de utilidad para el momento por el que atraviesa la universidad.

2.4.1.- LA PERTINENCIA Y SU RELACIÓN CON LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD.

La determinación de lo que es o no pertinente en relación a las demandas y los retos planteados desde la sociedad no es tarea sencilla. A la hora de analizar el rol de la universidad y el sentido del trabajo universitario, Ketele (2008) plantea que, para una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad. En ese mismo sentido, Dias Sobrinho (2008) apunta a que la pertinencia remite a la educación superior al desarrollo humano integral y sostenible que permita a todos los hombres y mujeres una vida digna y justa.

Examinando el tema de la relación entre el quehacer universitario y las necesidades sociales, Gaete (2011b) plantea la necesidad de contemplar la RSU en torno a tres ejes o referencias principales: los canales de relación con

³² Existe a veces cierta confusión en la utilización e interpretación de este término como consecuencia de su yuxtaposición con otro –la relevancia– también utilizado en alguna literatura sobre el tema. En este sentido, puede apreciarse una utilización preferente del término “relevance” en la literatura en inglés y del término “pertinence” o “pertinencia” en francés o en español. Nairdof apunta a que el concepto de “relevancia” tiene una estrecha relación con lo significativo y lo *útil*, mientras que la palabra “pertinent”, en inglés, se relacionaría más bien con la idea de “lo apropiado” para una situación específica. Sin embargo, parece que en algunos trabajos especialmente significativos –por su impacto en el debate sobre esta cuestión– el término inglés de “relevance” ha sido traducido por “pertinencia” en castellano. Basándonos en ello, nosotros hemos dado por buena esa homologación entre los términos “pertinence” y “relevance”, y la traducción de los mismos por “pertinencia” que se hace en la mayor parte de la literatura sobre el tema.

el resto de la sociedad, la respuesta a las necesidades sociales del entorno, y la gestión de impactos generados. En esta línea, señala que la RSU constituye “un comportamiento desarrollado por la comunidad universitaria, tanto a nivel institucional como a nivel individual de los miembros que componen la misma, que posee un carácter implícito y obligatorio en el caso de las universidades públicas, en virtud de la financiación que la sociedad le otorga, y por la cual la universidad socialmente responsable debe revertir a la sociedad, intentando de esta forma a lo menos: (1) mantener una relación activa y permanente con la sociedad en la cual está inserta; (2) responder a las necesidades sociales propias de su ámbito más cercano; (3) gestionar adecuadamente los impactos de su quehacer en la sociedad; y (4) fomentar el comportamiento socialmente responsable internamente y en el resto de la sociedad”(Gaete, 2011b:595).

Sin embargo, estas y otras aproximaciones similares a la RSU no cierran el debate sobre la consideración de las demandas sociales y su interpretación. Ello tiene que ver con diversas dificultades surgidas como consecuencia de los importantes cambios económicos, sociales, y tecnológicos habidos durante las últimas décadas, que han modificado de manera significativa la percepción de los problemas en presencia, la manera de interpretarlos, y las formas de comunicación y debate sobre los mismos. En consecuencia, no bastaría con señalar que la universidad debe responder a los retos y demandas de la sociedad, sino que se hace preciso discutir sobre la manera de interpretar cuáles son esos retos y demandas.

Desde nuestro punto de vista, a la hora de sistematizar los análisis que tienen que ver con este asunto, hemos considerado necesario distinguir dos aspectos del mismo. Por un lado, lo que se refiere al ámbito de la responsabilidad, que ya no se circunscribe como hace unas décadas al entorno más próximo -o al compromiso de la universidad con el “desarrollo nacional”-, sino que abarca también la cuestión de los retos globales en cuya solución están implicadas necesariamente las universidades de todo el mundo. Y, por otra parte, conviene observar también lo relativo a los canales a través de los cuales se expresan las demandas y anhelos sociales, los cuales no pueden circunscribirse al mercado, y los agentes que operan en él, como referencia principal y casi exclusiva. Por el contrario, otros mecanismos de relación social y de expresión de las demandas sociales deben ser tenidos en cuanto a la hora de considerar las prioridades de actuación de la universidad y el desarrollo de su función docente o investigadora. A ambos tipos de cuestiones nos referiremos en los siguientes puntos.

Demandas locales y demandas globales.

Como se ha explicado en el capítulo anterior, uno de los cambios que más han afectado al quehacer universitario es el proceso de globalización de las últimas décadas. Ello ha dado lugar a que una parte de la literatura reciente

sobre el papel de la universidad se haya centrado en plantear la necesidad de un nuevo modelo de trabajo más internacionalizado y abierto al exterior. Ahora bien, esta manera de ver las cosas ha implicado, en no pocas ocasiones, la desconsideración del papel de la universidad en sus entornos más cercanos, de su compromiso con la problemática social que le rodea, o la apuesta por una uniformización de los conocimientos que desprecia muchas veces los saberes locales o diversas formas específicas de transmisión de los mismos (De Sousa, 2012). Pero, además, algunas de estas aproximaciones no han propuesto a cambio una mayor atención a los retos globales de forma cooperativa con otras universidades del mundo, sino que han planteado la globalización como un espacio en el que las universidades deben competir para ganar cuotas de mercado en forma de contratos o de captación de alumnos/clientes.

Desde nuestro punto de vista, es preciso examinar los retos que representan los cambios introducidos por la globalización y la generación de unos procesos de interdependencia, a los que no es posible sustraerse, para el papel de la universidad. Ciertamente, las características del contrato social al que hemos hecho referencia en el apartado 1.1. del primer capítulo de esta investigación, *La universidad, una institución en permanente evolución*, no pueden plantearse como única referencia en un contexto como el actual, sino que los mismos deben complementarse con nuevos criterios que ayuden a entender la pertinencia social en dicho contexto. En línea con esta preocupación, ni los estados-nación ni los entornos locales pueden constituir ya las únicas referencias a la hora de plantear el debate sobre las relaciones entre la universidad y la sociedad, lo que obliga a pensar en un contrato social más complejo y difuso, que no viene determinado únicamente por las condiciones de financiación, pero que compromete moralmente a las universidades con los problemas que afectan al conjunto de la humanidad.

En efecto, como señalábamos anteriormente, el fenómeno de la globalización ha afectado de forma significativa al contexto de intervención de la educación superior. Si bien la universidad desde su origen había sido una institución con presencia internacional, que servía de punto de encuentro para estudiantes y profesorado de diferentes países, nunca como hasta ahora había desarrollado su actividad en un contexto tan interconectado y tan interdependiente, donde el conocimiento se mueve tan rápidamente. El escenario en el que interactúan las instituciones de educación superior se ha visto ampliado en los últimos veinte años y las universidades deben ser conscientes de ello, lo que condiciona en buena medida los principios que deben guiar la responsabilidad de las universidades respecto de la sociedad.

Dichos principios giran en torno a la necesaria adopción de un punto de vista que atienda al mismo tiempo las necesidades y retos de los entornos más próximos con aquellos otros de carácter global. En esta línea se sitúa el

Informe de la Global University Network for Innovation (GUNI) de 2017, que lleva por título “Hacia una universidad socialmente responsable: Equilibrar lo global con lo local”. Dicho Informe aborda las responsabilidades dobles de las universidades a escala local y global, explorando el conflicto potencial o las dificultades intrínsecas para abordar tanto las demandas locales como las globales para contribuir una sociedad más equitativa y sostenible (GUNI, 2017). El informe, que ha contado con la participación de 86 personas expertas de 28 países, aborda la temática desde una perspectiva teórica y práctica, a través de la identificación y presentación de buenas prácticas que se espera que sirvan de ayuda a los líderes académicos y a los responsables de la formulación de políticas relacionadas con la RSU.

La preocupación por el compromiso global y local de las universidades y su necesaria contribución a la hora de dar respuesta a los grandes retos de nuestro tiempo ya fue planteada por la UNESCO en las mencionadas cumbres de 1998 y 2009. La Declaración de la UNESCO de 1998 insistía en la necesidad de que la universidad fuera capaz de enfrentar, a través de su función docente e investigadora, los grandes retos del momento entre los que se citaban la pobreza, la intolerancia, la violencia, o el deterioro del medio ambiente y los recursos naturales. Por su parte en la cumbre de 2009 se ahondó en esa perspectiva, vinculando todo ello a los Objetivos de Desarrollo acordados internacionalmente, y a las necesidades nacionales y regionales. En este sentido, Herrera (2008) se hace eco de las conclusiones de la UNESCO, haciendo hincapié en la utilidad social del conocimiento, que debe contribuir al Desarrollo Humano Sostenible en diferentes ámbitos y escalas. Defiende la necesaria pertinencia social de la actividad universitaria entendiendo que la generación del conocimiento debe estar directamente relacionada con su ámbito de aplicación. Desde su perspectiva, el objetivo principal de la RSU es promover la utilidad social del conocimiento, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida; y por lo tanto, exige perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad e implica la multiplicación directa de usos críticos que tiene el conocimiento en la sociedad y la economía. En consecuencia, plantea la RSU como “el espacio que vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación (científico, tecnológico, humanístico y artístico) a las necesidades locales, nacionales y globales” (Herrera, 2008:295).

Aunque no es un elemento generalizado, algunas definiciones (Boni y Gasper, 2011; De la Cruz y Sasía, 2008; Proyecto Construye País, 2004) incorporan el enfoque de Desarrollo Humano Sostenible como objetivo de la actividad universitaria, haciendo alusión al Desarrollo Sostenible, a la justicia social o a los Derechos Humanos. Este enfoque supone la incorporación en todas las funciones de la universidad un reto global generalmente aceptado, que ha sido identificado como tal en organismos internacionales de reconocido

prestigio, como es la Agenda 2030³³. En relación con esto es preciso mencionar asimismo la reclamación de una mayor solidaridad, de una mejor distribución del conocimiento, de la expansión de un proceso de cooperación en el que todas las partes sean consideradas como iguales. Como indica Rodrigues Dias³⁴, aludiendo al "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", adoptado en París el 9 de octubre de 1998 señala que "Hoy más que nunca es necesaria la solidaridad hacia los países en desarrollo y ésta pasa necesariamente por la promoción de una verdadera colaboración científica entre las instituciones de todo el mundo"(Rodríguez-Dias, 1998:33).

Esta última cuestión resulta esencial para que la universidad pueda afrontar en condiciones algunos de los retos globales que venimos señalando. Ahora bien, ello implica apostar por una internacionalización de la universidad en una clave diferente a la que se viene haciendo en las últimas décadas. La apuesta por una internacionalización universitaria entendida como el incremento de la competitividad de las universidades en el mercado global debería ceder terreno, frente a una concepción basada más bien en la cooperación interuniversitaria orientada a la transformación social en unas y otras partes del mundo, respondiendo a los retos globales y locales, en una clave de desarrollo humano y defensa de la sostenibilidad.

Lo anterior requiere, además, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de renunciar a una visión de la universidad y de la promoción del conocimiento descontextualizados, que opera de espaldas a las realidades locales y al compromiso de la universidad con su entorno más próximo, y que en última instancia sirve para legitimar desde el punto de vista intelectual los modelos de desarrollo dominantes (De Sousa, 2012).

Demandas provenientes del mercado y otras demandas sociales

Otra de las cuestiones fundamentales vinculadas a la interpretación de la pertinencia es la que se refiere a los mecanismos a través de los cuales la universidad interactúa con el resto de la sociedad y se hace eco de sus demandas. En este sentido, es preciso señalar que, en el proceso de transformación vivido por la universidad, el mercado se ha convertido en el intérprete principal de las demandas sociales, concretadas especialmente en los requerimientos del mercado laboral en lo relativo a la formación de las personas, y también en los provenientes de las necesidades de innovación orientadas al incremento de la productividad de las empresas. Como señala Nairdoff (2011b), en la actualidad, buena parte del debate sobre la pertinencia está siendo condicionado por una visión estrechamente vinculada

³³ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

³⁴ ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO.

a la función instrumental del conocimiento, a su valor de cambio, y a una pretendida evaluación del quehacer universitario desde una visión utilitarista del mismo.

A lo largo de las últimas décadas, la apuesta por el mercado como referente principal –y casi exclusivo– de las demandas de la sociedad puede apreciarse en numerosos documentos sobre la RSU y su relación con las necesidades sociales. Así, por ejemplo, la Estrategia 2015 del Ministerio de Educación (2011:18-20), refiriéndose a la universidad, planteaba la necesidad de “incrementar su dimensión social y facilitar que el conocimiento que en ella se genera se dirija hacia el progreso, el bienestar y la competitividad de los sectores productivos y el empleo”, tarea que se vinculaba al hecho de que “la Universidad tiene una tercera misión que desarrolla unas líneas estratégicas para avanzar en el papel de la responsabilidad social universitaria”.

En este sentido, si bien Rodríguez-Castellanos et al. (2001) constatan la diversidad de respuestas de las universidades a la sociedad, el estudio de diversos informes (Dearing, Attali, Bricall, entre otros) confirma la atención prioritaria prestada a las dinámicas mercantiles como expresión de las demandas sociales. Ello se expresa en el interés –casi exclusivo– por los procesos de aprendizaje y por las competencias necesarias para poder responder a los requerimientos del mercado laboral en la nueva sociedad del conocimiento, así como en el empeño por articular las relaciones con las empresas como forma principal de relación entre la universidad y la sociedad. Ahondando en esa perspectiva, Malagón Plata (2006) plantea la existencia de una simbiosis entre los sistemas de formación y los de producción. Ahora bien, como ha señalado Brovetto (2008), este papel dominante del mercado en las políticas y en la orientación académica de las Instituciones de Educación Superior puede acabar neutralizando por completo la función crítica inherente al conocimiento cuando se maneja con amplitud y profundidad. “El valor de la pertinencia –señala– se verá seriamente comprometido en la medida que la formación profesional se reduzca a una respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica casi mecánica a las demandas del mercado” (Brovetto, 1998:10).

Esta tendencia a interpretar e identificar las demandas sociales como aquellas que provienen del mercado no es ajena a la tendencia más general a la mercantilización de todos los órdenes de la vida, a la que nos hemos referido con anterioridad, y que ha operado en detrimento de otras formas de relación social. En el nuevo contexto, las relaciones de colaboración entre las personas, expresadas de muy diversas formas a lo largo de la historia, han sido sustituidas por relaciones casi exclusivas de mercado, crecientemente monetizadas, que abarcan muy diversos campos y afectan a la manera de satisfacer las necesidades humanas y a las relaciones que se establecen tanto en el ámbito productivo como en el reproductivo (Unceta, 2017). Se trata de

un proceso al que no es ajena la universidad, cuyas formas y métodos de trabajo tienden a adaptarse cada vez más a las que caracterizan al ámbito empresarial, lo que supone muchas veces dejar en segundo plano aquellas actividades que no sirven directamente para el mejor posicionamiento de la universidad en el mercado.

En este marco, es preciso señalar que algunos de los principales órganos de relación de la universidad con la sociedad están compuestos casi exclusivamente por instituciones del ámbito económico-productivo, como las organizaciones empresariales y sindicales en los Consejos Sociales, o bien se orientan claramente a fortalecer el vínculo entre las universidades y las empresas, en detrimento de la relación con otros sectores y agentes sociales, como es el caso de las OTRI. De este modo, gran parte de las preocupaciones y las reclamaciones sociales, relacionadas con la desigualdad, con las discriminaciones de género, con la sostenibilidad medioambiental, con las políticas de conciliación, con la crisis de la democracia., con la violación de los derechos humanos, con la creciente precariedad laboral, con los problemas sociales generados por algunas tecnologías, etc., apenas encuentran incentivo para formar parte del quehacer universitario, ni en el plano de la docencia ni en el de la investigación. En las actuales condiciones en que se desarrolla el trabajo académico, el profesorado y el personal investigador que se decanta por estos temas tiene grandes limitaciones para encontrar apoyo y financiación, enfrentándose además a la enorme dificultad de publicar sus resultados de investigación en revistas que sean tenidas en cuenta para poder avanzar en su carrera profesional.

En este sentido, las organizaciones y los movimientos sociales que tratan de dar respuesta a las demandas de la ciudadanía no encuentran muchas veces interlocutores institucionales en la universidad, debiendo conformarse con encontrar algún eco a sus preocupaciones en el voluntarismo del profesorado y personal investigador que, contra viento y marea, tratan de avanzar en dichos temas. Algunos autores (García-Guadilla, 2003; Naidorf et al., 2007; Tünnermann, 2000) señalan que, bajo esa interpretación de la pertinencia del trabajo universitario, fuertemente asociado a las señales provenientes del mercado, puede observarse una sumisión de la institución universitaria a las necesidades de determinados sectores de poder. Estos autores argumentan que la universidad no debe limitarse a dar respuesta a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional, sino que debe tener en cuenta los desafíos que propone la sociedad en su conjunto. La pertinencia tendría así que ver también con el “debe ser” de las universidades, un “deber ser” ligado a los grandes objetivos y carencias de la sociedad en que ellas se encuentran inmersas, y a los retos del nuevo contexto mundial.

En relación con esto último, destaca la escasa presencia que tienen las recomendaciones de los organismos internacionales en relación lo que se

conoce como Agenda del Desarrollo, tanto en los objetivos, como en las estrategias de muchas universidades. Como señalan Solana y Gómez (2016), es necesario que la Universidad se plantee la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera global y transversal. Para ello debería incorporarse la Agenda 2030 en todas sus estrategias, políticas y acciones, facilitando su plasmación en las diferentes políticas universitarias de responsabilidad social. En esta línea, apuestan por facilitar la investigación colaborativa y favorecer entornos interdisciplinarios, buscando espacios en los que se fomente la investigación multidisciplinaria y bidireccional.

En suma, la interpretación de lo que es y no es pertinente, obliga a un esfuerzo de análisis que difícilmente se compagina con la tendencia dominante en la actualidad de pensar que es a través del mercado cómo se expresan las demandas y los retos sociales a la universidad. Otras referencias, como son las preocupaciones de sectores sociales diversos, o las recomendaciones y las agendas planteadas desde Naciones Unidas –y que muchas veces no coinciden con las que se derivan de las dinámicas mercantiles-, constituyen también elementos de relevancia que deberían ser tenidos en cuenta en los debates sobre la pertinencia y su interpretación. Se trata en definitiva de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar la labor de las universidades a las aspiraciones de la sociedad, partiendo de que las mismas pueden no coincidir con las señaladas por el mercado (Unceta, 2013).

La interpretación de las demandas sociales y el modelo de universidad

Lo señalado en los anteriores sub-apartados permite comprender la variedad de factores que influyen en la interpretación de la pertinencia social del trabajo universitario y, en consecuencia, enmarcar mejor las distintas respuestas que se plantean desde la universidad. En opinión de distintos autores, esta variedad de respuestas explica el surgimiento de diversos modelos de universidad, como pueden ser las denominadas universidades emprendedoras; las orientadas hacia grupos de interés (Clark, 2004); las que simbolizan el llamado capitalismo académico (Fernández, 2009); o las que se asocian a modelos de mercado, de competitividad, virtuales, de servicios, de negocios, etc. (Didriksson, 2006).

Ahondando en esta argumentación, Rodríguez Fernández (2010) señala que la manera de interpretar las necesidades sociales da origen asimismo a distintas formas de entender la RSU, planteándose cuatro modelos de universidad diferentes en función del tipo de relación que la universidad mantiene con la sociedad, basados en dos grandes ejes, que son la mayor o menor participación o diálogo con las partes interesadas, y la orientación hacia los intereses sociales globales o hacia los grupales, parciales o corporativos. Estos cuatro modelos serían: a) el modelo académico tradicional, basado en la formación de profesionales con conocimientos más generales, con una

estrecha relación de tipo gremial entre maestro y discípulo, rechazo a la injerencia de otros actores externos, y escasa relación con la sociedad; b) el modelo académico moderno o corporativo, permeable a la influencia del profesorado como grupo dominante, orientando el quehacer universitario hacia sus propios intereses, fortaleciendo el papel de la comunidad académica, y manteniendo claras fronteras entre universidad y sociedad; c) el modelo empresarial e instrumental, que prioriza el rol dentro de la economía del conocimiento, fortaleciendo una relación más abierta y funcional entre universidad y sociedad, especialmente con aquellos sectores más sensibles y demandantes del conocimiento generado por la universidad; y d) el modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable que priorizaría la relación e impacto que tiene el quehacer de la universidad en sus *stakeholders*, desarrollando una estructura administrativa y de gobierno ad hoc, así como una cultura organizacional sensible a las necesidades e intereses de los grupos internos y externos a la universidad.

Para Rodríguez Fernández (2010) la puesta en práctica de un enfoque global, integrado e intrínseco de la RSU se presenta como un desafío y como una oportunidad para que las universidades movilicen a sus partícipes, combatan el desánimo que a veces agarrota incluso a las gentes más comprometidas, y rescaten la concepción de “servicio público” y “compromiso social universitario”.

Lo anterior está relacionado con lo ya señalado sobre las distintas interpretaciones de la pertinencia social del trabajo universitario, en torno a la cual pueden articularse, en último término, demandas de diferentes sectores de la sociedad, e incluso de la propia universidad. Todo ello se produce además en un contexto en el que la institución universitaria se enfrenta a un cúmulo de presiones políticas que amenazan con debilitar de modo irreversible su capacidad académica y la pertinencia social de su trabajo (Brovetto, 1998). Ante esto, algunos autores como Nairdof et al. (2007) opinan que el resultado de este debate vendrá determinado por las relaciones de fuerza entre los grupos interesados, y por lo tanto en estrecha asociación con la cuestión del poder. Y ello supone reconocer que, en las actuales circunstancias, el enfoque de pertinencia social que predomina, condicionado en gran medida por las dinámicas mercantiles, está modificando las funciones y la misión del modelo de universidad moderna, trastocando profundamente varios aspectos que distinguían esta institución social de otras.

En este sentido, algunas aproximaciones al tema, como la de Gibbons (1998), plantean la necesidad de enfocar la pertinencia y la manera de responder a las demandas sociales desde la perspectiva de las nuevas formas de producción del conocimiento, una de cuyas características más relevantes es que la definición del problema de investigación debe partir del contexto de aplicación, lo que llevaría una visión mercantil de la pertinencia, vinculada

además a una idea cortoplacista de la utilidad. Frente a ello, Nairdof et al. (2007) subrayan que, en lo que afecta a la investigación, lo que no es rentable a corto plazo podría ser relegado a un segundo plano, al entrar dentro de lo que se ha venido a denominar “investigación no competitiva”.

En todo caso, y sea cual sea la posición que adopten unos y otros autores, lo cierto es que la aproximación a lo que constituye una universidad socialmente responsable está directamente relacionada con la interpretación que se realice de la pertinencia social. De acuerdo a ello, tendríamos en un extremo el modelo de “universidad de mercado, siempre atenta y respondiendo a las demandas del sector productivo” en una sociedad crecientemente globalizada y competitiva (Plaza, 2003:76); y en el otro la universidad orientada a su fin social, consistente “en conseguir una sociedad mejor, una sociedad más justa y más humana, más libre, más democrática, más respetuosa con la dignidad de la persona, más sociable, más solidaria” (Ponce, 2003:158).

Desde esta última perspectiva, De la Cruz y Sasía (2008) ponen el acento en la responsabilidad de la universidad en la promoción de la justicia social, es decir, la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad de nuestras sociedades a partir de los ámbitos de actividad que le son propios. Esto implica poner la docencia, la investigación y la transferencia y proyección social al servicio de la justicia social. Por lo tanto, la RSU no consistiría únicamente en formar una ciudadanía responsable, en contribuir al desarrollo económico, social y cultural de nuestras sociedades, o en generar nuevos saberes a través de la investigación y transmitirlos adecuadamente pues, aun siendo parte del contenido de su responsabilidad, cada una de estas acciones debería tener presente el horizonte de referencia al que deben ir encaminadas. Por ello, siendo la universidad una institución que influye en la sociedad, dichos autores la consideran responsable de canalizar esa influencia con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presente en nuestras sociedades.

2.4.2.- PERTINENCIA LIMITADA Y PERTINENCIA INTEGRAL.

Como hemos visto, en los debates sobre la pertinencia social de la universidad coexisten diversos puntos de vista sobre el significado de dicho concepto que, a la postre, condicionan su interpretación y por ende el sentido que se otorga a la RSU. Es importante subrayar la relación existente entre ambas cuestiones pues, en la medida en que se adopte una perspectiva de mayor alcance sobre la pertinencia como fundamento de la RSU, mayor será la necesidad de que esta última impregne el conjunto de la actividad universitaria.

Por ello, en las próximas líneas, abordaremos en primer lugar, distintas interpretaciones de la pertinencia según su alcance para, a partir de ahí,

examinar la implicación que ello tiene sobre la consideración de la RSU como soporte y referencia del trabajo llevado a cabo por la universidad.

El alcance de la pertinencia

Además de las cuestiones señaladas hasta el momento, conviene subrayar que el debate sobre la cuestión de la pertinencia se encuentra relacionado asimismo con el análisis de los temas y de los ámbitos que deben ser objeto de atención. Se trata de una cuestión con importantes implicaciones ya que la misma determina, en cierta manera, la consideración posterior de la RSU como un ámbito específico de trabajo o como una estrategia global, que enlaza con la propia razón de ser de la universidad.

Para Malagón Plata (2006) existen tres formas de entender la pertinencia: reducida, ampliada, e integral. La “reducida” sería la que concibe como pertinente aquello que se deriva de las lógicas económicas dominantes, y se entendería como una “adaptación” de la universidad a las mismas; la “ampliada”, sería aquella que no vendría dada únicamente por la lógica económica, sino que se relacionaría también con otras dimensiones sociales, culturales, o políticas. Y finalmente, la “integral” vendría a conjugar las otras dos, sumándoles además las demandas o exigencias propias del quehacer académico y la elaboración de discurso crítico desde la propia universidad³⁵. En esta misma línea se sitúan Naidorf et al. (2007), al apuntar a estas tres variantes como expresión del alcance de la pertinencia.

Desde la visión reducida de la pertinencia, la universidad se ajustaría solo a ciertas demandas, que estarían vinculadas de manera especial a las necesidades del mercado. La visión ampliada de la pertinencia, parte de considerar otras dimensiones, teniendo en cuenta también aspectos sociales, culturales y políticos. Por su parte, la pertinencia, desde una perspectiva integral, combina los enfoques anteriores, considerándola dinámica y acompañada a los movimientos de la sociedad (Naishtat, 2003). Esta interpretación está en línea con algunas aproximaciones al papel de la universidad como la que realiza Manzano Arrondo (2012), para quien una universidad comprometida es aquella que responde desde el conocimiento y lo pone a disposición de individuos que lo utilizan de manera acorde a sus voluntades. Por su parte, Cardona et al. (2016) consideran que, en último término, las variantes señaladas podrían agruparse en dos: una pertinencia –reducida o limitada- establecida desde la lógica del mercado, y otra –integral-

³⁵ Este mismo autor ofrece también otras clasificaciones de la pertinencia entre las que estaría la distinción entre una perspectiva “política” –con un enfoque normativo-, otra “economicista” –asimilable en cierto sentido a la “reducida”, y finalmente una de tipo “social” que enfatizaría el papel de la universidad como participante activo en los procesos sociales (Malagón-Plata, 2006).

determinada por los contextos más amplios en que trabajan las universidades y el tipo de relación con los mismos.

Estas consideraciones sobre el alcance de la pertinencia tienen cierta importancia a la hora de examinar la concepción de la RSU, y de estudiar la delimitación de las estrategias sobre la misma. En la medida en que se adopte una visión reducida o limitada de lo que es la pertinencia social del trabajo universitario, se entenderá la RSU como una política específica, orientada a satisfacer las necesidades de determinados sectores sociales o a paliar los impactos generados en algunos ámbitos. Por el contrario, la adopción de una perspectiva integral sobre la pertinencia, obliga a considerar la RSU como parte intrínseca del trabajo de la universidad, en línea con lo señalado en el sub-apartado 2.3.2. *La RSU como parte intrínseca del trabajo universitario*, y como una estrategia global que debe impregnar todos los aspectos de la actividad universitaria.

Aunque sin mencionarla expresamente, una de las primeras aproximaciones a la necesidad de contemplar la RSU desde la perspectiva de la pertinencia integral es la desarrollada por Martínez y Picco (2001). Estos autores presentan una concepción de RSU en la que, centrándose en el caso de las universidades públicas, se transmite la idea de que la RSU se concreta en el desarrollo de un proyecto institucional que tiene un objetivo claro de mejorar las condiciones de vida de la sociedad en un contexto concreto. Así, incorporan en su definición la referencia a un Proyecto Institucional, donde se expresa, a través de la visión y misión, de forma explícita la orientación y coherencia de los valores y las actividades con la búsqueda de la felicidad y el bienestar de los seres humanos, así como la consolidación de una sociedad más justa y equilibrada, que tiene como objetivo en el largo plazo garantizar un hogar confortable para futuras generaciones.

La preocupación por adoptar una visión integral de la pertinencia se plasmó especialmente en América Latina, durante la primera década del siglo XXI. Es el caso del *Proyecto Universidad Construye País*³⁶ desarrollado en Chile, que supuso un impulso en la temática y se convirtió en punto de referencia en el desarrollo conceptual y práctico del término. En dicho proyecto se llevó a cabo un diagnóstico en el que se observaba que las universidades chilenas no tenían en el centro de sus misiones, temáticas tan relevantes en el contexto territorial como la pobreza, la desintegración social, el capital social o el

³⁶ <http://www.rsuchile.cl/2013/09/el-proyecto-universidad-construye-pais.html> última visita 8/11/2017. Se trata de un proyecto desarrollado durante los años 2001 a 2008, liderado por la Corporación Participa en asociación con la Fundación Avina y en el que participaron 14 universidades. El mismo tenía como objetivo expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social dentro del sistema universitario chileno.

desarrollo sostenible. Esta situación se debía, según los líderes del Proyecto, a dos razones fundamentales: en primer lugar, a que no existía una visión interuniversitaria e interdisciplinaria a nivel de país que orientara a las universidades y, en segundo lugar, a que la responsabilidad social no se encontraba integrada estructuralmente en las funciones universitarias.

En esta misma línea cabe situar la perspectiva adoptada por el Observatorio de la RSU (ORSU) creado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en 2007, cuando apuntó en su conferencia inaugural que la RSU es algo que pertenece a la naturaleza propia de las universidades, y que cualquier actividad académica de la Universidad tiene un contenido altamente social, que va más allá de algunos enfoques sectoriales o parciales sobre el tema (ASCUN, 2007).

Uno de los aspectos más aludidos a la hora de hablar de la perspectiva integral de la pertinencia es el que se refiere a la necesidad de superar las visiones de la RSU vinculadas al paradigma del altruismo, o a la “proyección” de la imagen de la universidad, bastante cercano, por otra parte, a determinadas prácticas relacionadas con la RSC. Como señala Cavero (2006) la RSU contiene un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad que va más allá de las actividades “altruistas”, constituyendo un compromiso moral irrenunciable que, al mismo tiempo que genera nuevo conocimiento relevante para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria. Por lo tanto, es a través de la generación de sinergias, y de la implementación de un conjunto de estrategias pertinentes, como puede contribuirse al cambio social y la transformación de los hábitos universitarios en correspondencia con el mismo.

Pero, sin duda, son los trabajos de Vallaey, los que mayor proyección han alcanzado a la hora de defender una perspectiva integral sobre la RSU y la pertinencia social del trabajo universitario, estando sus aportaciones presentes en la mayor parte de los planteamientos relacionados con la Responsabilidad Social en las universidades de América Latina. En esta línea, Vallaey (2007) presenta la RSU como un paradigma que supera el enfoque de la “proyección social y extensión universitaria” y apuesta por una reflexión integral de la Universidad como institución académica que influye en el entorno social. Introduce en el debate académico la confusión persistente entre acción social benéfica (filantropía) y RS, indicando que esta última no es la expresión de su solidaridad filantrópica, sino que es la filosofía de gestión que practica a diario en todos los ámbitos su actividad.

Según Vallaey (2007:11) la RSU “es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la

transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad". Para Vallaey (2008a), la RSU supone integrar al mismo tiempo cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

En el desarrollo de su definición Vallaey (2007) distingue la responsabilidad moral y jurídica de la RS, indicando que en la responsabilidad moral y jurídica se imputa a un actor concreto que actúa, mientras que la responsabilidad social corresponde a inter-actores (la sociedad en su conjunto) que con sus actuaciones generan impactos sistémicos –pone el ejemplo del cambio climático-, planteando así un marco de referencia en el que la universidad se configura como un actor esencial de un mundo globalizado. Este autor afirma que ser socialmente responsable es entender que todos nuestros actos tienen impactos sistémicos en la sociedad y el medioambiente, potencialmente negativos, que perpetúan las injusticias e incrementan los riesgos planetarios. Pero estos impactos no son inmediatamente perceptibles y controlables, por lo que exigen a la universidad, por un lado, investigar para revelarlos y, por otro lado, que se asocie en acciones colectivas de envergadura para controlarlos. En consecuencia, "la responsabilidad social no es personal sino colectiva, no se agota en actos bondadosos, sino que pide cambios sistémicos, y exige el aprendizaje de competencias específicas: pensamiento sistémico, conocimiento científico y compromiso mutuo entre muchos actores sociales, tanto públicos como privados, que promuevan la innovación social" (Vallaey, 2016:85).

Otros autores, como Ayala García (2011), reclaman una RS que no sea meramente cosmética, sino que comprenda una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y formación profesional de líderes. Por ello, la RS exige una visión holística, en la que se articule un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. En esa misma línea, Vila (2012:66) plantea la RSU como "el conjunto de discursos y acciones que genera y realiza la universidad, como resultado de su proyecto y proyección social como institución, de modo que trabaje para la construcción en su seno de las condiciones para la mejora social desde su labor reflexiva, ética, académica, investigadora e innovadora".

Debemos recalcar, en cualquier caso, que, teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, la pertinencia “reducida” o “limitada”, y la pertinencia “integral” no pueden interpretarse como capas de cebolla que se van superponiendo, y mediante las cuales se van añadiendo nuevos atributos que se suman a los anteriores. Por el contrario, cabe argumentar que dichas visiones son contradictorias y no necesariamente complementarias, en el sentido de que una apuesta decidida por la pertinencia reducida -con su correspondiente implicación sobre el tipo de RSU asumida- puede operar como limitación o como obstáculo para una pertinencia integral, contribuyendo a alejar más esta última.

La RSU ¿instrumento o capacidad?

Más allá de los debates teóricos sobre la pertinencia del trabajo universitario, y de la retórica que a veces se emplea sobre la necesidad de un mayor compromiso social de la universidad, las propuestas específicas sobre la RSU permiten distinguir entre dos acepciones diferentes de la misma que, en cierto modo, guardan relación con lo señalado anteriormente sobre el alcance de la pertinencia. Nos referimos a la consideración de la RSU como un instrumento, normalmente vinculado a una visión de la misma más procedimental y reducida, o como capacidad, cuestión que suele relacionarse con la disposición y el potencial de la misma para afrontar los retos sociales que se plantean (véase el análisis sintético de los componentes de las definiciones de RSU que se describen en el Anexo 2).

La distinción entre ambas percepciones de la RSU no es fácil de establecer a primera vista, ya que en muchos documentos relacionados con el tema puede observarse la existencia de una notable contradicción entre la retórica que a veces acompaña a la definición de la RSU –en línea con la pertinencia integral- y la concreción de las estrategias –donde se aprecia un enfoque mucho más limitado-. Así, por ejemplo, en el caso de España, el Ministerio de Educación (2011:13) llega a definir la RSU como la “reconceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades”. Sin embargo, el propio ministerio, plantea en la Estrategia 2015 una visión de la RSU mucho más procedimental y concreta, proponiendo que cada una de ellas cuente con un proyecto de RSU aprobado por sus órganos de gobierno como expresión de su actuación en este campo.

La idea de una RSU vinculada a la capacidad de enfrentar las demandas y retos sociales aparece normalmente asociada, como ya se ha señalado, a una

visión integral de la pertinencia. Ello se plasmó, por ejemplo, en la ya mencionado proyecto “Universidad Construye País” (2002:96) desarrollado en Chile, en la que se planteaba la RSU como “la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la comunidad universitaria y el país en que está inserta”. De esta forma, se señalaba la necesidad de que el conjunto de las funciones de la Universidad se diseñara y ejecutara desde la Responsabilidad Social, insistiéndose en la idea de que la RSU no es una línea o un tema más de trabajo, sino un criterio que impregna todo el quehacer universitario, diferenciándolo, además del llevado a cabo por otro tipo de entidades o agentes sociales.

Por su parte, la visión de la RSU como instrumento se vincula principalmente a la puesta en marcha de mecanismos que permitan una mayor legitimación social del trabajo de la universidad. En este sentido, Larrán y Andrades (2013:46) señalan que “una universidad mostrará su compromiso social en la medida que desarrolle una memoria anual de sostenibilidad, elabore códigos éticos de conducta, asuma principios de buen gobierno, incorpore contenidos de responsabilidad social en sus planes de estudios, defina objetivos de responsabilidad social en sus planes estratégicos, etc.”. Como puede observarse, en este caso, el énfasis principal descansa en los procedimientos, cuya existencia o no es evaluable y sirve, a la postre, para dictaminar sobre la RSU en la universidad.

Ahondando en esta diferenciación entre capacidad o instrumento, algunos enfoques (Andrades, 2013; Benavides, 2009; Garde-Sánchez et al., 2013; Wigmore, 2016) estudian la RSU circunscribiéndola esencialmente al ámbito de la gestión de las entidades, desde una perspectiva más bien reducida y/o instrumental. Los autores que participan de este enfoque se refieren a dicha noción indicando que es una estrategia, una forma de conducir la universidad o una gerencia de impactos, o como una política³⁷. Por lo tanto, se refieren a la RSU como una forma intencionada de dirigir acciones concretas relacionadas con actividades propias de la educación superior. En este grupo de definiciones incluimos las que ponen el énfasis en la rendición de cuentas y en algunos casos llegan a identificar la RSU con la *Accountability*³⁸, frecuentemente utilizada en la gestión empresarial.

³⁷ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Política hace referencia a “Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado”.

³⁸ *Accountability* es un vocablo utilizado para hacer referencia a la rendición de cuentas ante agentes externos relacionada con una gestión responsable de las entidades.

Sin embargo, como ya se ha comentado, para otros autores (De la Cruz y Sasia, 2008; Herrera, 2008; Rueda-López, 2016; Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016; Vila, 2012), la RSU está relacionada con el potencial de la universidad para asumir sus funciones en relación con el papel social que debe desempeñar, lo que sitúa a la RSU en línea con la idea de capacidad. De hecho, los autores que participan de esta corriente se refieren a la capacidad de dar respuesta a las necesidades sociales, al compromiso, en el sentido de obligación de corresponder a la sociedad, lo que supone que existe una declaración de principios implícitos o explícitos y una obligación de responder a los retos sociales³⁹.

De este modo, la pertinencia integral –entendida como capacidad- aparece vinculada a un amplio número de cuestiones, que van más allá de los aspectos procedimentales, y que afectan a: las demandas sociales, los actores e interlocutores, las formas y canales de interlocución, así como a los espacios de participación externa; la reflexión interna de la propia universidad, sus análisis y su capacidad de liderazgo social; la manera de plantear sus funciones en cuanto a la docencia, la investigación, o la transferencia de conocimientos; la forma de organizar y gestionar la institución.

Como puede observarse, dentro de esta visión integral de la pertinencia aparecen aspectos internos y externos de la misma, lo que nos lleva a plantear algunas precisiones sobre esta cuestión, lo que hacemos en el siguiente subapartado.

2.4.3.- PERTINENCIA EXTERNA, PERTINENCIA INTERNA Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA.

Además de las clasificaciones anteriormente identificadas de la pertinencia social, siguiendo la propuesta de Barandiarán (2013), podemos establecer una diferenciación entre la pertinencia externa (o hacia afuera) y la pertinencia interna (o hacia adentro) del trabajo universitario. La pertinencia externa vendría determinada por las demandas provenientes de fuera de la universidad, y estaría relacionada con la situación de la sociedad y la relación

³⁹ En cuanto a la frecuencia con la que encontramos una interpretación u otra en las definiciones analizadas, podemos afirmar que la mayoría de las definiciones se refieren a la RSU en sentido amplio, haciendo referencia a la capacidad que la educación superior tiene de intervenir para resolver las necesidades de la sociedad (ver Anexo 2). Esta capacidad se desarrollará a través de instrumentos de gestión, pero también estará presente en el plano institucional, en su visión, en sus valores, etc. Entendemos, por lo tanto, que el resto de definiciones, aportan una visión limitada del potencial real de las instituciones de educación superior por lo que podríamos decir que son sólo una parte de una realidad más amplia.

social de fuerzas existente en cada momento. Por el contrario, la pertinencia interna estaría asociada a la propia reflexión de la universidad sobre su misión y sus funciones, y sobre la manera en que lleva a cabo su trabajo.

Se trata sin duda de un asunto complejo, ya que la consideración de ambos aspectos de la pertinencia implica no solo hacerse eco de las demandas y retos sociales, sino también tener capacidad para interpretarlas y plantear alternativas desde la autonomía de la institución universitaria. Ello obliga a considerar si la manera en que la universidad desarrolla internamente su trabajo es pertinente, lo que nos lleva a valorar la autonomía desde la cual la comunidad académica desarrolla su trabajo, atenta al pulso de la sociedad, pero al mismo tiempo sin verse sometida a la lógica de determinados intereses externos. Desde esta doble perspectiva, la universidad debería contemplar las demandas de la sociedad -dimensión externa-, pero matizándolas y orientándolas desde su propia reflexión -dimensión interna-. De esta manera, la universidad no sólo se concibe como una institución que recibe influencias externas, sino también como entidad que es capaz de influir en su entorno.

La preocupación por los aspectos externos e internos de la pertinencia es abordada desde otro ángulo por Nairdof (2011:49), cuando subraya sus cautelas hacia lo que consideran una excesiva preeminencia de la dimensión externa, asociada a las influencias surgidas “desde fuera de la universidad”. Según ella “es posible afirmar que la categoría de pertinencia -como protagonista del nuevo glosario educativo- de la universidad resulta ser una nueva expresión exógena que tiene su correlato con otras propuestas para la universidad no surgidas a partir de la meta-reflexión, sino de las pretensiones de cambiar lo dado de manera heterónoma”. Sin embargo, pese a esa alusión al concepto de pertinencia como expresión exógena, la propia Nairdof, hablando de los programas de investigación -y el argumento podría extrapolarse a otras funciones o ámbitos de trabajo de la universidad- distingue en otro momento entre “pertinencia científica” y “pertinencia social”, distinción que podría tener cierta relación con la dicotomía pertinencia interna/pertinencia externa, en la medida en que la primera estaría más asociada a las lógicas propias de la universidad y de la comunidad académica -en el marco de su autonomía-, y las segundas a las lógicas externas y las dinámicas sociales.

En línea con estas preocupaciones, es interesante rescatar la interrogante planteada por Morín (2001:1): “¿Debe la universidad adaptarse a la sociedad o la sociedad adaptarse a la universidad”, a lo que responde: “Hay complementariedad y antagonismo entre las dos misiones (...), la una va hacia la otra en un circuito que debiera ser productivo”, lo que vendría a enfatizar el carácter contradictorio y bidireccional de la pertinencia externa e interna. Ahora bien, este posicionamiento de la universidad como agente social que no

se adapta, sino que en ocasiones se anticipa a las necesidades sociales, puede llevar, como señala Rodríguez Fernández (2010), a situaciones en las que se producen conflictos de intereses entre quienes entienden la institución al servicio del *statu quo* y quienes la consideran un espacio de libertad. Y ello plantea la necesidad de considerar el papel de la educación superior, como participante crítico en la esfera pública, como entidad que produce conocimiento, y también como miembro y partícipe de la sociedad civil democrática, con importantes responsabilidades para la nación y para el resto del mundo, todo lo cual obliga a un esfuerzo de definición de la identidad y el propósito de las universidades (Sullivan, 1999).

En la Declaración Mundial sobre la Educación en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), se reafirmaba la misión de la universidad de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad a través de la formación y de la investigación, reivindicándose la capacidad que tienen las instituciones de educación superior para opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales de su tiempo, con total autonomía y plena responsabilidad. Y se reclamaba de las universidades que ejercieran la autoridad intelectual que la sociedad necesita, para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar. En este sentido, uno de los elementos que aparece de forma reiterada en las definiciones analizadas sobre la RSU es la “capacidad de transformar” de la educación superior. Cerca de la mitad de dichas definiciones reconocen de forma explícita y consideran que la capacidad de transformar la sociedad es uno de los elementos que caracterizan la responsabilidad de las universidades (ver Anexo 2).

Esta capacidad se encuentra vinculada a la propia esencia del trabajo universitario, inseparable de la búsqueda del rigor, de la conciencia crítica y de su impulso. Como señala Rueda López (2016:489), “La universidad pública posee una responsabilidad social propia de su identidad, presente en su genética y en sus funciones, aquella que tiene que ver con su capacidad crítica, de diagnóstico permanente de la realidad, de cuestionamiento constante de los paradigmas científicos jurídicos, sociales, económicos”.

Ahora bien, para que la universidad pueda desarrollar su trabajo de manera pertinente –tanto externa como internamente- es imprescindible contar con autonomía y capacidad crítica. Por ello, el debate sobre la pertinencia integral está indisolublemente unido a la cuestión de la autonomía universitaria y al análisis de las preocupaciones que, en las últimas décadas, han ido surgiendo en torno a la misma. De la Cruz (2010:38) señala a este respecto su preocupación por el hecho de que la mercantilización del trabajo universitario “está provocando que disminuya tanto la capacidad como los recursos de la universidad para integrarse como un agente significativo (y legítimo), con capacidad crítica, constructiva y creativa, en esas otras esferas de la sociedad que también demandan de la universidad su presencia, paradójicamente para

hacer frente a las consecuencias que en ellas tiene el impacto de las instituciones presentes en la esfera de lo económico, entre las cuales, también, está la universidad”. En este contexto la universidad debería recuperar su liderazgo social, considerando la participación en la vida pública como un elemento fundamental de sus funciones, aportando debate y conocimiento científico crítico generado desde la academia, pero a través de la interacción con la sociedad.

También Rodríguez Fernández (2010:5) plantea la necesidad de que la universidad mantenga su autonomía relativa con referencia al Estado, o al mercado, el cual en su opinión se ha convertido en el verdadero espacio sagrado “donde con frecuencia se califica de inútil lo que a primera vista no contribuye a corto o medio plazo a potenciar el sistema productivo y no demuestra tener un valor venal”. De ahí la importancia de repensar en profundidad la RS de las universidades desde la pertinencia integral, desde una perspectiva que supere la mera acción asistencial, la retórica, o la simple pretensión de lograr la legitimización social mediante la adopción de estrategias de reputación y conformidad simbólica o efectiva con los valores dominantes en el contexto sociocultural.

La capacidad de la universidad de preservar su autonomía y desarrollar un trabajo pertinente desde el punto de vista interno, y de desarrollar pensamiento y capacidad crítica, han sido estudiados por Schugurensky (2007:53-54), quien subraya la pérdida paulatina de autonomía de las universidades a favor de fuerzas externas que, en el contexto actual, son fuerzas principalmente del mercado. En este sentido, señala que “El poder para definir la misión, la agenda y los productos de las universidades reside cada vez más en agencias externas y cada vez menos en sus propios órganos de gobierno. Mientras el principio de autonomía supone la capacidad de autodeterminación, independencia y libertad, el concepto de heteronomía se refiere a la subordinación a un orden impuesto por agentes externos”.

En esta misma línea, Malagón Plata (2003:120 y 123) subraya la pérdida de autonomía de la institución universitaria, y el tránsito hacia un estado de heteronomía institucional en el que “La idea de una universidad responsable consigo misma es un concepto que pertenece a otra época”, para más adelante preguntarse: “¿La universidad debe procesar las demandas sociales a la luz de su ethos institucional y su capacidad científica y darles su propia interpretación? ¿O solamente debe asumirlas y traducirlas en propuestas de formación, investigación y proyección social?”.

En cualquier caso, Schugurensky (2007:3) también alerta sobre una visión parcial de este proceso, señalando el papel que las propias dinámicas internas de la universidad han podido tener dentro del mismo. En este sentido, señala que “la transición de la universidad autónoma a la universidad heterónoma no es un proceso que ocurre siempre en forma lineal, automática y carente de

conflictos, ni es un proceso impulsado exclusivamente por actores externos. Por el contrario, se trata de un proceso complicado y lleno de marchas y contramarchas, apoyado y resistido tanto por fuerzas universitarias como extrauniversitarias“. Asimismo, cobra pleno sentido el análisis de la pertinencia interna del trabajo desarrollado por la comunidad académica y el papel de la misma a la hora de defender la autonomía de la universidad o adaptarse de manera más o menos acrítica a las demandas y dinámicas impuestas desde la lógica mercantil imperante.

Partiendo de las anteriores consideraciones, la opción por la pertinencia integral como fundamento de la RSU enlazaría con la interpretación de la misma desde un punto de vista tanto externo como interno. Como señala Nairdof (2007:27), en la pertinencia integral se conjugan los aspectos de la pertinencia reducida y de la ampliada pero, además, interviene “la crítica permanente como discurso constructor de alternativas nuevas de pensamiento”, en el marco de lo que define y defiende como “impertinencia epistémica”.

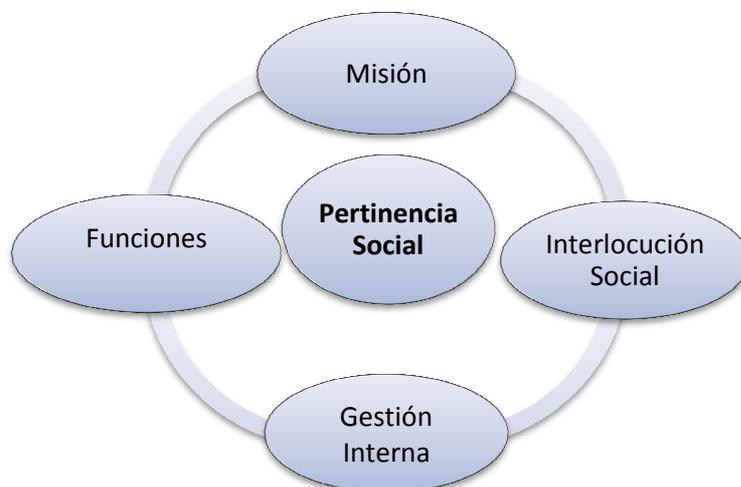
2.4.4.- ÁMBITOS DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA.

Una vez analizada la literatura académica sobre el sentido y el alcance de la pertinencia, podemos considerar que una RSU integral, basada en la pertinencia social, constituye un concepto complejo que debe ser construido a partir del desarrollo de cuatro dimensiones complementarias: a) La misión, lo que tiene que ver con los objetivos y prioridades establecidas por la institución universitaria; b) las funciones, que se relacionan con el planteamiento y la evaluación de las mismas en coherencia con dichas estrategias y prioridades; c) la gestión interna, que tiene que ver con la asignación de los recursos disponibles, así como con los procesos de organización y evaluación del trabajo; y d) la interlocución social, vinculada a los mecanismos de diálogo y comunicación entre universidad y sociedad.

Estas cuatro dimensiones constituyen lo que denominaremos *ámbitos de la pertinencia*, como expresión de diferentes espacios en los que cabe analizar el trabajo de la universidad y examinar si el mismo es o no pertinente de acuerdo con los criterios planteados al hablar de pertinencia integral. Sin embargo, debemos hacer algunas precisiones conceptuales sobre la manera de abordar el análisis de estos espacios. Por una parte, es preciso señalar que dichos ámbitos no están en modo alguno separados o desconectados entre sí. Por el contrario, hay aspectos del trabajo universitario que se relacionan con varios de ellos al mismo tiempo. Y, por otro lado, consideramos que el ámbito de la interlocución –en el que nos centraremos en el siguiente capítulo por constituir el núcleo de esta investigación- representa un ámbito transversal,

pues la consideración del mismo incide directamente sobre los otros tres. Todo ello lo hemos querido reflejar en la Figura 1.

Figura 1. Ámbitos de la Pertinencia Integral



Partiendo de estas consideraciones, plantaremos a continuación algunos elementos generales de reflexión sobre cada uno de los ámbitos señalados. Debemos señalar en cualquier caso que el análisis detallado de cada una de estas dimensiones supondría un extenso trabajo de investigación en sí mismo, por lo que nos limitaremos aquí a dar unas pinceladas sobre cada una de ellas para después, en el capítulo 3, centrarnos más extensamente en la referida a la interlocución social de la universidad.

Los objetivos y la misión de la universidad

La valoración de la pertinencia social en un sentido amplio exige examinarla no sólo desde la manera en que lleva a cabo sus actividades, sino también en función de los objetivos y de la misión que asume en la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional. De acuerdo a ello, desde el punto de vista de su misión, la pertinencia tiene que ver con el modelo de sociedad que se persigue y con la contribución que puede realizar la universidad para avanzar hacia el mismo. Se trata de una cuestión que puede plantearse en términos más generales, o más concretos.

Algunos trabajos plantean esta dimensión del asunto relacionándolo con algunos conceptos de desarrollo, como Dias Sobrinho (2008), para quien la pertinencia supone concebir la educación superior como un bien público al servicio de la construcción de sociedades más justas, y remitiéndola a la idea de un desarrollo humano integral y sostenible que permita a todos los hombres y mujeres una vida digna y justa. La idea de una universidad vinculada a la consecución de un modelo alternativo, en línea con la noción de

Desarrollo Humano Sostenible, que ha venido ocupando un lugar destacado en los debates internacionales de los últimos años.

Desde ese mismo campo de preocupaciones, Malagon Plata (2003) señala la existencia de una perspectiva política de la pertinencia –que enlazaría con la misión de la universidad- y que plantea el rol de la universidad en un sentido amplio, desde un enfoque normativo, que expresaría el “deber ser” de la institución. Ello se relacionaría con los retos que tiene planteados la comunidad internacional, de acuerdo con las orientaciones apuntadas por la UNESCO en esa misma dirección.

El énfasis en la importancia de definir la misión de las universidades como forma de afirmar la pertinencia de su trabajo se observa también en otras propuestas relacionadas con la construcción de la ciudadanía global desde la universidad (Boni y Perez Forguet, 2006), como expresión del compromiso de la misma con la formación de personas responsables y comprometidas con la sociedad en la que viven.

En línea con esto último, uno de los elementos que se ven más afectados por el debate sobre la pertinencia social de la universidad es el que relaciona la misión principal de la misma con la formación integral de las personas, que pone el énfasis en los conocimientos y las capacidades, o bien prioriza la formación orientada al mercado laboral, que enfatiza por lo tanto la idea de competencias, destrezas y habilidades-. Algunos autores (Bicocca, 2018; Unceta, 2014) vinculan este debate a algunas de las controversias habidas en el ámbito de los estudios de desarrollo como es el que considera la diferencia entre las nociones de capital humano y de capacidades humanas, o entre competencias y capacidades, señalando la importancia de que la universidad asuma la responsabilidad sobre la promoción de estas últimas como única forma de impulsar un conocimiento que, además de ser útil desde el punto de vista profesional, pueda contribuir a la formación de ciudadanía.

Ahora bien, más allá de estas consideraciones teóricas sobre la importancia de que la pertinencia integral sea valorada en relación con la misión que desempeña la universidad, y con los objetivos que se plantea, un análisis más concreto requeriría contemplar diferentes espacios en los que, cada universidad, expresa su compromiso público con la sociedad y plantea sus objetivos. En esta línea se situarían los estatutos, los planes estratégicos, y otros documentos cuyo examen puede permitir un juicio más concreto sobre la concreción de la pertinencia en este ámbito. Del mismo modo, y de acuerdo con lo señalado en la introducción de este apartado, es preciso tener en cuenta que la definición de la misión y los objetivos se encuentra estrechamente relacionada con la participación social y la interlocución externa de la universidad, ya que dicha definición puede estar –y de hecho suele estar condicionada- por la prioridad otorgada a unos y otros interlocutores y/o mecanismos de interlocución.

Las funciones y actividades

Un segundo ámbito de análisis sobre la pertinencia es el que relaciona la misma con las funciones y actividades que desarrolla cada universidad. En consecuencia, para una aproximación desde la pertinencia integral al trabajo realizado por las universidades, se hace preciso examinar la pertinencia de la labor llevada a cabo tanto en el campo de la docencia, como en el de la investigación, o en el de la extensión y la proyección externa.

La manera de aproximarnos a este tema debe partir de un triple principio de coherencia. Por un lado, el que vincula la pertinencia de las funciones desempeñadas y las acciones llevadas a cabo con los objetivos planteados en el contexto de la misión de la universidad. En este sentido, las funciones y actividades deben organizarse y evaluarse desde su contribución a la consecución de los objetivos, lo que constituye una referencia ineludible para examinar su pertinencia. Ello tiene una importancia especial en un contexto como el que hemos estado investigando, en el que predominan grandes declaraciones de principios sobre la RSU en las que se resalta la importancia del compromiso social de la universidad y la necesidad de que la misma contribuya a resolver algunos de los grandes retos que tienen planteados las sociedades locales y la sociedad global en su conjunto. Ahora bien ¿es coherente la manera en que funcionan unas y otras universidades, las actividades que priorizan y la forma en que se planifican con las preocupaciones expresadas en torno a su misión?, ¿son adecuados los criterios de evaluación de las actividades realizadas de cara a examinar su contribución a dichos objetivos? Se trata de cuestiones de gran trascendencia, que necesariamente habrán de ser objeto de análisis a la hora de evaluar la pertinencia del trabajo desarrollado por unas y otras universidades en el desempeño de sus funciones.

En segundo término se situaría la coherencia existente entre la forma de desarrollar unas y otras funciones ya que, de acuerdo a la idea de pertinencia integral, no podrían considerarse por separado funciones que están interrelacionadas, como son la docencia, la investigación y la proyección social del trabajo universitario. Esta idea se encuentra presente en el documento de la Sectorial de Sostenibilidad de la CRUE de 2012 “Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum”⁴⁰, en el que se señala la necesidad de promover el desarrollo humano sostenible en la formación universitaria, y hacerlo de manera coherente con la orientación de la investigación o de la transferencia de conocimiento a la sociedad, siendo

⁴⁰http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf (4/12/2017)

precisamente esa coherencia la que debería incorporarse a través del principio de Responsabilidad Social Universitaria (CADEP, 2012).

La coherencia entre unas y otras funciones tiene que ver también con los debates sobre la especialización del trabajo universitario y sus límites. En ese sentido hay que entender lo señalado por la UNESCO, ya en 1998, sobre la necesidad de un enfoque transdisciplinar e interdisciplinar capaz de superar planteamientos parcelarios o excesivamente especializados.

Y finalmente estaría la coherencia interna en la planificación, gestión, y evaluación de cada una de las actividades planteadas dentro de las funciones principales de la universidad (docencia, investigación y transferencia). El examen de este último asunto no es ajeno a los debates planteados sobre la calidad del trabajo universitario y su relación con la pertinencia, cuestión de la que nos ocuparemos más adelante. Sin embargo, debe resaltarse que se trata de valorar la pertinencia del trabajo docente, investigador o de transferencia, no sólo desde el punto de vista de sus resultados concretos, o de su adecuación a determinados estándares establecidos de manera exógena, sino de analizar dicho trabajo también desde su contribución real a los objetivos planteados.

Todo lo anterior se completa con la necesidad de analizar la pertinencia de unas y otras funciones teniendo en cuenta tanto la dimensión interna como externa de la misma, lo que implica incorporar la perspectiva de la participación de la comunidad universitaria y la del dialogo con otros agentes externos. En cualquier caso, no se trata de entrar aquí en las implicaciones específicas que para el estudio de la pertinencia integral tiene el ámbito de las funciones de la universidad y las distintas actividades que se llevan a cabo dentro de las mismas, sino de apuntar las distintas vertientes y dimensiones que confluyen en este ámbito.

La gestión y organización internas

Como hemos señalado anteriormente, el tercer ámbito para el estudio de la pertinencia integral es el de la gestión y organización interna de las universidades. Se trata de un ámbito que, desde la perspectiva de algunas visiones de la RSU muy próximas a la RSC, constituye el centro principal –y casi único- de atención. Desde dichos planteamientos, la RSU se relaciona de manera directa con la asunción de una serie de procedimientos de gestión, así como de información en forma de memorias, en línea con lo que hemos explicado en el apartado 2.2. *La RSU como desarrollo de la RSC*.

Esta perspectiva aparece muchas veces asociada a una idea de la RSU centrada en la gestión de impactos, como si se tratara de resolver posibles problemas generados por la propia acción de la institución universitaria, y no tanto de administrar los recursos de la universidad para cumplir con su función social. Un ejemplo de ello se encuentra en el tratamiento que, a

veces, encuentra el tema de la sostenibilidad, el cual se aborda en algunas memorias como la manera en que la universidad se organiza para generar pocos impactos medioambientales, como consecuencia de un uso correcto de materiales, de las políticas de ahorro energético, de procesos de reciclaje, etc., pero completamente al margen de la atención que dedica la universidad a la investigación, la docencia, o la transferencia de conocimientos relacionados con la grave problemática medioambiental existente. Es decir, que se entiende como gestión pertinente aquella que tiene que ver con los impactos ambientales generados por la institución, como cualquier otra institución o empresa, pero sin considerar la propia misión y funciones de la universidad.

La idea de administrar de forma ética o responsable la institución como referencia de una gestión pertinente se haya relativamente extendida en algunos sectores y forma parte de la literatura sobre la RSU. Un ejemplo de esta perspectiva es la que plantea Ayala (2011), para quien la RSU constituye una gerencia ética e inteligente de impactos que genera la organización universitaria en su entorno humano, social y natural. Esta forma de ver las cosas va unida, por otra parte, a la cada vez más extendida práctica de jerarquizar la credibilidad y calidad del trabajo de unas y otras instituciones - en este caso las universidades- a partir de sistemas de verificación externa, estandarizados, que no se relacionan con la misión ni con la manera de llevarla a cabo, sino con protocolos y procedimientos de gestión.

Ahora bien, más allá de la valoración crítica que nos merece esta perspectiva limitada de la pertinencia, asociada a una RSU débil, consideramos que este ámbito de la gestión y la organización forma parte, de manera ineludible, de los espacios en los que debe examinarse la pertinencia integral de la universidad, cuestión que debe hacerse, además, no de manera aislada, sino como ya se ha señalado, en relación con el resto de los ámbitos propuestos, y teniendo en cuenta la interdependencia existente entre los mismos.

De acuerdo a todas estas cuestiones, la pertinencia en el ámbito de la gestión no puede reducirse a un enfoque "gerencialista", ni a la mera consideración de los impactos generados por la institución en su entorno más próximo. Por el contrario, desde la perspectiva de la pertinencia integral, una gestión pertinente debería tener en cuenta el conjunto de factores externos e internos que influyen en que la universidad se organice y administre sus recursos para poder responder adecuadamente su misión, y realizar adecuadamente sus actividades desde la necesaria autonomía. Ello estaría en relación con asuntos diversos como la adopción de formas de organización que preserven la autonomía universitaria y las características del trabajo académico, la búsqueda de nuevos recursos y la distribución de los existentes, de manera que la universidad pueda hacer frente a los retos derivados de su misión, la adopción de mecanismos de evaluación de las actividades teniendo

en cuenta la pertinencia y coherencia de las mismas, la puesta en marcha de sistemas de participación interna que permitan la implicación de la comunidad académica en la toma de decisiones, y otras.

No se pretende aquí elaborar un catálogo de asuntos referenciales para examinar la pertinencia del trabajo universitario en el ámbito de la gestión y organización interna, pues no es este el ámbito elegido para esta investigación. Pero sí de señalar que se trata de un espacio de análisis muy relevante que, sin embargo, no debería estudiarse de manera reduccionista, sino teniendo en cuenta el conjunto de implicaciones que tiene, así como sus relaciones con otros ámbitos.

La interlocución social

Finalmente, el último de los ámbitos enumerados para el análisis de la pertinencia integral es el relativo a la concepción y funcionamiento de los mecanismos de relación externa de la universidad. Como ya se ha señalado, esta dimensión del asunto tiene que ver con la manera en que legitima la universidad su papel ante la sociedad, y en qué medida la universidad cuenta con el respaldo de la sociedad y se hace eco de sus demandas. Esto plantea la necesidad de analizar los mecanismos de relación, diálogo y comunicación entre universidad y sociedad, entendiendo que la universidad es parte de esa sociedad, y por lo tanto también debe tenerse en cuenta la interlocución que ejercen los distintos miembros de la comunidad académica, y no solo la propia institución a través de sus órganos representativos.

El análisis de la pertinencia integral en este ámbito no sólo afecta a las temáticas que son abordadas, sino también a cómo las universidades hacen suyas las necesidades sociales. En este sentido se alude a su propio “capital social”, entendiendo que “la universidad tiene un potencial importante para enredarse con otros agentes que “capilaricen” a toda la organización para formar personas que generan saberes en línea con las realidades sociales y no de espaldas a ellas” (De la Cruz y Sasía, 2008:21). Para Nairdof (2014), ello supone que las universidades desarrollen nuevas formas de interactuar con las necesidades sociales, que les permitan llegar no sólo a soluciones, sino también a nuevos enfoques para hacer frente y entender la complejidad de lo que ocurre en la sociedad, y para explorar e identificar nuevos futuros. Por su parte, Pérez Domínguez (2009) relaciona todo ello con el contrato social a establecer entre la universidad y la sociedad, de manera que la institución responda a los retos planteados mediante una relación más fluida con su entorno social.

Las anteriores consideraciones nos llevan a distinguir dos tipos de espacios a la hora de plantear el estudio de la interlocución social de la universidad y analizar la pertinencia de la misma. Por un lado, es preciso tener en cuenta la capacidad de los miembros de la comunidad universitaria de tender puentes y

estrechar lazos con la sociedad en el ejercicio de sus funciones, con especial atención a aquellas relacionadas con la investigación y la transferencia, ya que la oferta docente suele venir en gran parte determinada por una planificación ya establecida previamente por los órganos de gobierno de la universidad o de los departamentos, y en la que la mayoría de la comunidad académica tiene generalmente un escaso protagonismo.

Desde esta perspectiva, la posibilidad de que el trabajo de la universidad sea más pertinente, dependerá de la capacidad del personal docente e investigador de acercarse e implicarse en las diferentes dinámicas sociales, e incorporar a su trabajo las preocupaciones y demandas de unos y otros sectores. En todo caso, y como ya se ha señalado, la posibilidad de que ello suceda no es ajena a la capacidad de la universidad –tanto de la institución como de sus miembros- de preservar una cierta autonomía de funcionamiento, y una cierta libertad a la hora de elegir sus temas de investigación, la cual se ve muchas veces mermada tanto por los condicionamientos y prioridades establecidas y/o impuestas por la financiación externa, como por las relaciones de poder existentes en el seno de la propia universidad. Esta última consideración viene a reiterar la conveniencia de contemplar los vínculos entre los distintos ámbitos de la pertinencia integral, así como las relaciones existentes entre la pertinencia externa e interna del trabajo universitario, incluyendo dentro de esta última la capacidad de la comunidad académica de desplegar sus capacidades y participar en la toma de decisiones sobre la orientación de la labor a desarrollar.

La otra vertiente a considerar sobre la pertinencia de la interlocución externa es la que se refiere expresamente a los mecanismos establecidos formalmente por la universidad para interactuar con la sociedad y hacerse eco de sus demandas. Nos referimos aquí a órganos constituidos a tal fin y que han venido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. Entre ellos pueden identificarse algunos de más larga tradición como los Consejos Sociales –estrechamente vinculados a la noción de contrato social vigente con anterioridad-; otros, cuyo protagonismo ha ido creciendo en las últimas décadas de la mano de la creciente mercantilización del conocimiento y del proceso de paulatina privatización de la financiación externa de la universidad, como es el caso de los órganos dedicados al fomento de las relaciones Universidad-Empresa; y, finalmente, aquellos que han surgido al calor de ciertas concepciones de la RSU y en el marco de las estrategias establecidas sobre esta cuestión, como es el caso de los grupos de interés o *stakeholders*. A estos instrumentos de carácter más formal, que conforman el marco de las relaciones institucionales de la universidad y de sus órganos representativos con la sociedad, nos referiremos con mayor extensión en el capítulo siguiente de esta investigación, pues dichos instrumentos constituyen el núcleo principal de atención de la presente tesis.

2.5. PERTINENCIA Y CALIDAD.

Como ya se ha señalado en el anterior apartado, uno de los aspectos más relevantes a la hora de examinar la pertinencia del trabajo universitario, especialmente cuando se evalúan sus funciones y actividades, es el relativo a la coherencia entre dichas actividades y los objetivos planteados dentro de la misión de la universidad. Desde esta perspectiva, la consideración de su bondad debería guardar relación con la contribución que esas actividades realizan a la hora de avanzar hacia los objetivos propuestos. Dicho de otra forma, la calidad del trabajo realizado debería plantearse de manera indisolublemente ligada a la pertinencia social del mismo.

Sin embargo, existe un amplio debate sobre el concepto de calidad en la educación superior dado su carácter multidimensional y relativo, y no todos los enfoques coinciden con esta perspectiva (Barandiarán, 2013; Bricall, 2000; Eduards, 1991). Para algunas aproximaciones a la noción de calidad ésta se vincula con una perspectiva tecnocrática, que evalúa la bondad del trabajo en función de su adecuación a una serie de protocolos y procedimientos, y que limitan por tanto el análisis de la pertinencia al ámbito de la gestión, al margen de una consideración sobre la misma de carácter integral. Se trata de una percepción de la calidad que se haya muy arraigada en la actual cultura universitaria y que, al igual que determinadas aproximaciones a la RSU - fuertemente vinculadas a la RSC-, ha sido en buena medida incorporada desde el mundo de la empresa. En consecuencia, resulta necesario examinar las relaciones y los posibles conflictos existentes entre el tratamiento de ambas nociones de pertinencia y calidad.

A lo largo de las dos últimas décadas, el debate sobre la pertinencia y su relación con la RSU ha venido asociándose a la cuestión de la calidad. La Conferencia de la UNESCO celebrada en París en 2009 planteó una idea sobre la calidad de la educación vinculada con la de pertinencia social, señalando que la garantía de la calidad en el trabajo educativo pasaba por contar con la participación de todas las personas interesadas. Al mismo tiempo, se exigía tanto la implementación de sistemas para garantizar la calidad como pautas de evaluación que tuvieran en cuenta los objetivos globales, y en particular la necesidad de cultivar en el alumnado el pensamiento crítico e independiente, así como la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2009).

Existe una amplia literatura sobre la cuestión de la calidad que pone el acento en unas u otras cuestiones relacionadas con la misma, tales como la eficacia, la eficiencia o la pertinencia. De hecho, aunque la eficacia (la relación entre los efectos observados y los esperados) y la eficiencia (la relación entre los efectos observados y los recursos empleados) sean dos componentes esenciales de la calidad, también es posible que una educación superior sea eficaz y eficiente sin ser socialmente pertinente, dado que los efectos deseados y observados no sirven para el avance de la sociedad en

determinados aspectos. Por ello, autores como Brovotto (1998) alertan sobre los riesgos de una concepción estrecha de la calidad alejada de la pertinencia social al señalar que, siendo necesarios los procesos de mejora, si la institución universitaria sólo se maneja gerencialmente, sin la participación comprometida de sus distintos estamentos, la carencia del diálogo y del debate entre los integrantes del acto de docencia-aprendizaje, se traducirá rápidamente se traducirá en un fuerte descenso de la calidad. Y en esa misma línea Ketele (2008) subraya que, desde el punto de vista de una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad.

Frente a las visiones estrechas de la calidad, que circunscriben el análisis de la misma principalmente al ámbito de la gestión, autores como Cardona et al. (2016:354) introducen la pertinencia del trabajo universitario como elemento insoslayable para la evaluación de la calidad, formando parte de lo que consideran *calidad integral*. Este concepto de *calidad integral* parte, según sus autores, de la idea de que una universidad que sólo atiende a los dictados del mercado tendrá una visión reduccionista y estática de la calidad, que concederá un estatus preferente a las universidades que cumplan determinados estándares por responder a las demandas coyunturales del mercado. Desde este punto de vista, se intentará que el individuo se apropie del conocimiento generado en las universidades para adaptarse a las demandas del mercado global. Sin embargo, si se perfila una universidad que mira a diferentes contextos, en el tiempo y en el espacio, se obtendrán diferentes visiones y un sentido dinámico de la calidad de la educación universitaria. Por ello, desde esta otra perspectiva, se contempla un proceso en el que el individuo se apodera del conocimiento para su propia transformación, es decir se empodera y, como consecuencia, es capaz de generar cambios en los modelos sociales. En consecuencia, el trabajo de la universidad se considerará socialmente pertinente en la medida en que contribuya a la creación de una ciudadanía global comprometida con los problemas de su tiempo, contemplando así una visión de una universidad con capacidad de transformar el medio en el que ella misma se desenvuelve.

Las anteriores consideraciones plantean un interesante marco de reflexión que permite vincular la idea de pertinencia integral que se ha venido examinando en apartados anteriores, con una idea de calidad integral capaz de responder a las exigencias derivadas de la misma. En esta misma línea, Dias Sobrinho (2008:6) apunta que “la alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales” lo que supone apostar por una idea de la pertinencia (y también de la calidad) opuesta a la que marcan las tendencias actualmente dominantes en la universidad.

De acuerdo con todo ello, es preciso considerar la gestión de la calidad, y los procedimientos incorporados por cada universidad para evaluar la misma, como una parte de los debates y análisis de la pertinencia, especialmente los relativos al ámbito de la gestión interna de la universidad. Ahora bien, ni el examen de la pertinencia puede reducirse a dicho ámbito, ni debe considerarse que cualquier aproximación a la calidad arroja luz sobre la pertinencia. Como ya se ha señalado, existe el riesgo de considerar el trabajo realizado como “de calidad” en base a determinados estándares, sin que el mismo sea socialmente pertinente.

En el tema que nos ocupa, el del estudio de la RSU desde la perspectiva de la pertinencia integral, puede observarse que en algunas aproximaciones a la misma se comienza defendiendo la idea de la pertinencia, pero se acaba respondiendo a las exigencias de la calidad, entendida esta en un sentido procedimental y limitado. Ello supone renunciar a una concepción integral de la pertinencia, planteando esta última como sinónimo de calidad, y diluyéndola en procedimientos e indicadores sin capacidad de informar sobre el valor social del trabajo llevado a cabo. Supone, en definitiva, trabajar con una idea de la RSU que dice responder al criterio de pertinencia, pero acaba respondiendo finalmente al debate de la calidad, mucho más instrumental.

2.6. LA PERTINENCIA COMO FUNDAMENTO DE LA RSU

A lo largo de las páginas anteriores hemos mostrado algunos de los debates principales que se han planteado sobre la RSU desde la perspectiva de la pertinencia. Estos debates han dado lugar, por otra parte, a distintos tipos de clasificaciones sobre la RSU en función de su forma de entender e incorporar la pertinencia: más o menos parcial o integral; distinguiendo entre los enfoques planteados en Europa y los latinoamericanos; o centrándola en unos u otros ámbitos de actuación.

Algunos autores, como Gaete (2011a) señalan que las diferentes formas de entender la pertinencia dan lugar a distintos enfoques sobre la RSU entre los que distingue la perspectiva gerencial, perspectiva transformacional, y perspectiva normativa. Para este autor, la diferencia más significativa entre estos enfoques consistiría en que la perspectiva transformacional va más allá, al establecer los principios del comportamiento socialmente responsable.

Sea como fuere, desde el punto de vista de nuestra investigación, nos parece especialmente relevante apostar por una visión de la pertinencia social de carácter integral, interna y externa, y capaz de proyectarse de manera conjunta en los distintos ámbitos señalados en el apartado anterior (misión; funciones y actividades; gestión y organización; e interlocución social). Por ello, considerando los aspectos tratados en anteriores apartados, pensamos

que, de una manera general, la pertinencia integral del trabajo universitario podría estudiarse teniendo en cuenta:

- La capacidad de la universidad de reaccionar e integrar en su quehacer los retos y las demandas de la sociedad local y global, atendiendo a la pluralidad de dimensiones (económica, política, tecnológica, ecológica, social...), de actores e instituciones (públicas y privadas), y de escalas (local y global).
- La capacidad de la universidad de responder y de proponer alternativas y liderar propuestas de transformación (en el ámbito tecnológico, social, cultural, económico...), generando conocimientos para hacer frente a los retos del momento y procurar una sociedad más justa, equitativa y sostenible.
- La capacidad de dotarse de una organización coherente con los postulados anteriores, tanto en lo que se refiere a garantizar la autonomía de pensamiento, como en lo relativo a una gestión interna democrática, eficiente y sostenible, o en el establecimiento de canales apropiados de participación de la universidad.

En definitiva, y tras lo expuesto en los apartados anteriores, apostamos decididamente por una visión integral de la pertinencia social como fundamento de la RSU, entendiendo que un planteamiento riguroso sobre este asunto exige analizarlos los mecanismos mediante los cuales las universidades actúan en los diversos ámbitos señalados, y su mayor o menor sintonía con los criterios apuntados sobre la pertinencia social.

En nuestro caso, dada la imposibilidad de abordar todo ello, la investigación se ha centrado en el último de los ámbitos apuntados, el referido a la interlocución e interacción externa de la universidad. En esta cuestión centraremos nuestra atención en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

LA PERTINENCIA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ÓRGANOS Y/O MECANISMOS DE INTERLOCUCIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

Uno de los elementos fundamentales para delimitar y concretar la pertinencia integral del trabajo llevado a cabo por las universidades públicas es el relativo al estudio de los mecanismos de interlocución e interacción entre la comunidad universitaria y la sociedad. Estos mecanismos tienen que ver con los espacios de diálogo existentes, a través de los cuales la universidad trata de identificar las necesidades y demandas de la sociedad en un contexto histórico y social concreto, así como de encauzar las mismas.

En el capítulo anterior de esta investigación se ha planteado ya un marco general de análisis sobre las demandas y retos sociales, y su relación con la pertinencia del trabajo de la universidad. Como se indicaba, dichas demandas y retos tienen que ver con distintos ámbitos espaciales -desde los problemas más cercanos hasta las cuestiones más globales que afectan a toda la humanidad-, y se expresan de diferentes maneras y a través de distintas dinámicas sociales -estando algunas de ellas vinculadas con el mercado y sus demandas, pero siendo otras de diferente naturaleza-.

Como ya se ha señalado en el capítulo anterior, partimos de reconocer la dificultad intrínseca existente para interpretar todo ese conjunto de demandas y retos de cara a plantear un trabajo más pertinente desde la universidad, y por lo tanto, socialmente responsable. En lo referente a los ámbitos espaciales, es evidente que cada universidad por separado no puede tener instancias de interlocución con organismos y agentes sociales de carácter internacional que representen o interpreten los retos y problemas globales a los que hacer frente desde la academia. La manera en que las universidades se hacen eco de los mismos, y los incorporan a su quehacer, tienen que ver con múltiples mecanismos relacionados con el avance científico, la difusión del conocimiento, la cooperación y el intercambio entre universidades, las redes globales de investigación, la participación de académicos en los foros institucionales y sociales de carácter internacional, etc. Por consiguiente, son esos otros espacios de internacionalización de la investigación y del conocimiento, y de cooperación interuniversitaria, los que permiten que el sistema universitario pueda absorber esas demandas globales y hacerles frente de manera más eficaz.

Como consecuencia de ello, nuestra investigación se centra en el estudio de la interlocución de las universidades con su entorno social más próximo, a través de la cual identifica los retos, demandas y anhelos surgidos en el ámbito local que, por otra parte, representan muchas veces expresiones concretas de problemas más amplios. Así, nos centraremos en la pertinencia de los lazos con la sociedad de cada universidad por separado, es decir, en el examen de las relaciones que establece cada universidad con su área de influencia más específica.

Otra cuestión también apuntada con anterioridad en el sub-apartado 2.4.1. *La pertinencia y su relación con las demandas de la sociedad*, es la relativa a los

mecanismos de interlocución y/o de interpretación por parte de la universidad de las demandas y retos de la sociedad. Como ya se ha señalado, la tradición universitaria del último siglo ha vinculado estrechamente dichas demandas sociales a las derivadas de la actividad económica y productiva. Durante gran parte del siglo XX, ello tuvo una estrecha relación con la naturaleza del contrato social establecido, del que se derivaba una importante responsabilidad de la universidad con el desarrollo económico de unos y otros países, lo que se concretaría en la orientación de su trabajo docente e investigador. Sin embargo, durante las últimas décadas, cuando dicho contrato social se debilitó, y se consolidó la dinámica de mercantilización que describíamos en capítulos anteriores, la interpretación de las demandas de la sociedad quedó prácticamente reducida a las demandas provenientes del mercado.

Sin embargo, teniendo en cuenta la aproximación al concepto de pertinencia como fundamento de la responsabilidad social de la universidad, que venimos planteando, resulta imprescindible adoptar un punto de vista sobre los retos sociales que vaya más allá de las dinámicas estrictamente mercantiles, ya sean innovaciones productivas o necesidades de corto plazo del mercado laboral.

Ahora bien, partiendo de que el mercado no puede ser ni el único, ni el principal intérprete de las demandas de la sociedad, es preciso reconocer la dificultad que entraña establecer un nexo entre la variedad y la cantidad de demandas y anhelos sociales existentes en la actualidad, y los posibles actores capaces de representarlos, lo que hace que, posiblemente, algunas cuestiones no consigan su representación. En realidad, se trata de una cuestión que excede al ámbito universitario y que tiene que ver con los problemas actualmente existentes para articular la representación política y la participación en sociedades crecientemente complejas.

Partiendo de todo lo anterior, ¿cómo estudiar y evaluar la manera en que las universidades se enfrentan a la tarea de dialogar con la sociedad y hacerse eco de las demandas y problemáticas sociales al objeto de arrojar luz sobre la pertinencia de su trabajo? Para poder hacer frente a esta cuestión, la opción elegida ha sido la de centrar la investigación en el examen de los mecanismos y órganos formalmente establecidos para impulsar la relación y el diálogo institucional entre la universidad y los agentes sociales. Somos conscientes de que, más allá de esa relación y diálogo institucional, existen otras vías, que permiten que la universidad se aproxime al conocimiento de las problemáticas y demandas sociales, mediante el trabajo de su personal en el ejercicio de sus funciones docentes, investigadoras o de proyección y transferencia. Pero estos asuntos -que por otra parte nos indican la gran interrelación existente entre los 4 ámbitos de la pertinencia que hemos seleccionado en el capítulo 2- no formarán parte de nuestro análisis en este capítulo 3.

Centrándonos por tanto, en lo que son los órganos y/o mecanismos formalmente establecidos de relación institucional entre las universidades y sus entornos sociales, trataremos de analizar hasta qué punto dichos espacios de relación son más o menos pertinentes desde la perspectiva del trabajo universitario y la RSU, a tenor de sus objetivos, su composición, y la realidad de sus dinámicas de trabajo. Es decir, se tratará de examinar la pertinencia de los instrumentos formalmente contemplados para impulsar o facilitar el diálogo y la relación entre las universidades y su entorno social.

Concretando algo más estas preocupaciones, analizaremos la realidad de estos mecanismos formales de interlocución desde una doble perspectiva: Por un lado, desde su adecuación para dialogar e interactuar con distintos sectores y agentes sociales. Y por otro, desde la incidencia que tienen dichos espacios sobre los otros tres ámbitos de la pertinencia social. Es decir, desde la consideración de su posible incidencia sobre la definición de la misión y los objetivos de la universidad; sobre la manera de organizar y evaluar sus funciones y actividades; y sobre la forma de organizar la gestión y el funcionamiento interno. Y todo ello, estudiando al mismo tiempo la relación conceptual y operativa que las universidades establecen entre el papel de dichos mecanismos e instrumentos, y sus estrategias de RSU.

Desde la perspectiva de instancias formalmente constituidas para tratar de vehicular las demandas y anhelos de la sociedad, surgen diferentes preguntas que pueden arrojar luz sobre la pertinencia de los mismos para cumplir con esa función. ¿A qué responden? ¿Con qué objetivos se forman? ¿Con qué recursos cuentan para llevar a cabo su trabajo? ¿Quiénes los componen y con qué criterios? ¿Cuál es su dinámica de trabajo? ¿A qué se dedican realmente? ¿Qué incidencia efectiva tienen en el trabajo universitario? ¿Qué vacíos pueden observarse en sus objetivos, composición o trabajo real? ¿Qué coherencia existe entre el trabajo de unos y otros órganos? ¿Cómo se contempla en los mismos su propio papel en la RSU? Como puede observarse son muchos los interrogantes que surgen a la hora de abordar esta cuestión sin que sea tarea fácil responder a todos ellos.

Los espacios formales de interlocución institucional entre la universidad y la sociedad

Atendiendo a lo señalado, en el sentido de dejar de lado los múltiples mecanismos informales de relación que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad universitaria y la sociedad, para centrarnos en lo que son órganos y mecanismos formales de relación institucional, hemos seleccionado tres instancias que constituyen hoy en día los espacios de trabajo más representativos a la hora de estudiar esta cuestión. Se trata de los Consejos Sociales, las OTRI (Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación) y los llamados Grupos de Interés o “stakeholders” definidos en las estrategias de Responsabilidad Social de las distintas universidades.

La inclusión de los Consejos Sociales se justifica plenamente por ser los órganos específicamente concebidos por la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) para garantizar la representación de la sociedad en el gobierno de la universidad y facilitar la interrelación entre una y otra. Se trata de un órgano creado tras la promulgación de la LRU y que, en su concepción, anuncia ya algunas de las nuevas preocupaciones surgidas tras la quiebra del contrato social mediante el cual la universidad recibía financiación de las instituciones públicas y, a cambio, se comprometía plenamente –desde su autonomía– en el desarrollo económico y social. En efecto, como más adelante se verá, los Consejos Sociales se diseñan como órganos de interrelación entre la universidad y la sociedad, estableciendo a la vez que uno de sus cometidos es promover la colaboración de esta última en la financiación del trabajo universitario.

El segundo espacio de interrelación entre la universidad y la sociedad que hemos estudiado son la OTRI, surgidas a final de los años 80 con el fin de promover una más intensa relación entre el mundo empresarial y la universidad mediante la traducción de los resultados de la investigación universitaria en formatos directamente aplicables por parte de las empresas. En el caso español, las OTRI surgieron estrechamente vinculadas al Plan Nacional de I+D 1988-1991 concibiéndose como un mecanismo catalizador de las relaciones universidad-empresa de cara al cumplimiento de los objetivos ahí establecidos. Sin embargo, durante sus tres décadas de actividad, las OTRI han sufrido una importante evolución que les ha convertido en una pieza clave a la hora de concretar gran parte de las relaciones establecidas entre la universidad y su entorno, y de centrar las mismas en el ámbito productivo y empresarial. Como señala la CRUE, Las OTRI constituyen hoy en día “el interlocutor de la universidad con la empresa y otros agentes socioeconómicos”.

Finalmente, la inclusión de los llamados Grupos de Interés o “stakeholders” resulta obligada tanto por el objeto de investigación de esta tesis –el significado y alcance de la RSU– como por la definición de los mismos en algunas estrategias de distintas universidades. En ellas, dichos Grupos de Interés o “stakeholders” son definidos como los espacios en los que la universidad debería rendir cuentas a la sociedad, hacerse eco de sus demandas, y evaluar los posibles impactos de su actividad. Se trata de espacios de interlocución social surgidos y planteados al calor de los enfoques sobre la RSU más próximos al concepto de Responsabilidad Social Empresarial, en las cuales la atención a dichos “grupos de interés” constituye una pieza esencial de la estrategia. En la actualidad, muchas universidades han propuesto planes de RSU en las que se otorga un papel relevante a estos espacios de interlocución, por lo que en nuestra investigación resulta obligado considerar tanto su concepción como el papel que realmente desempeñan.

Una vez caracterizados estos espacios en el presente capítulo, dedicaremos el cuarto capítulo a contrastar el funcionamiento de estos elementos en el caso de las de las universidades públicas españolas, analizando si permiten o facilitan la interacción de la comunidad universitaria con la sociedad y en qué medida.

3.1. LOS CONSEJOS SOCIALES

Como indicábamos en los capítulos anteriores, la sociedad viene reclamando de las universidades un papel más activo en la resolución de las necesidades del entorno. Sin embargo, para que las universidades asuman ese rol, es necesario que se genere un espacio que vincule la universidad y la sociedad de manera fluida, donde su opinión pueda ser transmitida y tenida en cuenta en el ámbito universitario. Se trata de una cuestión que se plantea en unos y otros países, y que tiene mucho que ver con los problemas y retos de las sociedades actuales.

En este sentido, Cecchi et al. (2017) hacen alusión a un mecanismo de interacción que tenga definido un método de participación y que represente a los diversos agentes sociales, con el fin de que puedan interactuar y dialogar para trasladar las preocupaciones sociales al interior de la universidad. Por su parte, Fielden (2008) estudia las tendencias mundiales en la gobernanza universitaria, interesándose por la forma en la que los gobiernos planifican y dirigen el sector de la educación superior. Entendiendo que la gobernanza hace relación a las estructuras, procesos y actividades relacionadas con la planificación y dirección de las instituciones y las personas que trabajan en la educación superior, observa que las propuestas de reforma en el ámbito de la gobernanza de la educación superior que se han puesto en marcha a comienzos del siglo XXI siguen un patrón común, destacando los siguientes elementos como característicos del proceso:

- Unas legislaciones que dejan claro que las universidades son entidades autónomas.
- La retirada del Estado en ciertas funciones de control y gestión, devolviendo la responsabilidad a las propias universidades.
- En paralelo, la creación de organismos intermediarios o agencias para llevar a cabo algunas de las funciones concretas de control y supervisión financiero en el sector de la educación superior.
- La promoción de otros modelos de financiación que suponen, por un lado, mayor libertad para las universidades, y por otro lado la necesidad de buscar nuevas fuentes de financiación.
- La creación de agencias externas que supervisan la calidad de los títulos emitidos por las universidades

- El desarrollo de nuevas formas de rendición de cuentas que conlleven la presentación de informes sobre el rendimiento y los resultados en el logro de los objetivos establecidos a nivel nacional para el sector, así como los objetivos establecidos institucionalmente.
- La delimitación del papel de un “consejo universitario” como órgano dependiente del Ministerio o del organismo de control correspondiente.

De este modo, se ha ido introduciendo en la legislación de los diferentes países un órgano colegiado de gestión universitaria, en forma de Consejo Social, Consejo Asesor, Governing Board, University Chair u otras denominaciones similares. En algunos países, la legislación contempla la opción de que las universidades incorporen este órgano colegiado a su estructura de funcionamiento a través de sus estatutos (Cecchi et al., 2017), mientras en otros, como España, el Consejo Social forma parte de los órganos de gobierno de las universidades públicas por imperativo legal. En cualquiera de los casos, la creación del Consejo Social o un órgano similar ha supuesto, al menos desde un punto de vista teórico, la institucionalización de la participación de la sociedad en la gestión universitaria.

A lo largo de este apartado explicaremos la forma en que surgen los Consejos Sociales en España, así como los fines y estructura que se definen para cumplir con sus funciones. Siguiendo con el hilo conductor de la tesis, estudiaremos su posible relación con la Responsabilidad Social Universitaria y la valoración que la literatura especializada ha hecho sobre estos órganos, su diseño, posibilidades y limitaciones.

3.1.1. SURGIMIENTO E HISTORIA DE LOS CONSEJOS SOCIALES EN ESPAÑA

A principios del siglo XX, tal y como indica Pons (2012), las universidades españolas estaban muy limitadas por el poder estatal, siendo el Gobierno central quien designaba a las máximas autoridades, y quien establecía todos los aspectos de la actividad llevada a cabo por la universidad. Aunque se dieron intentos de cambio en la gestión del sistema universitario, la situación política del país no permitió que se asentaran cambios significativos hasta finales de siglo pasado.

Fernández-Fernández (2017) relaciona el surgimiento de los Consejos Sociales en el Estado español con un momento de crisis que afecta tanto a la democracia como al contrato social entre el Estado y las universidades. Se trata de un momento en el que el protagonismo del Estado en la universidad estaba perdiendo peso respecto a otros actores económicos, sociales y culturales. Desde este punto de vista, los Consejos Sociales surgen con un doble objetivo:

1.- Hacer más democrática y participativa la Universidad, para lo que propone introducir en su estructura de gestión elementos externos al sistema (los representantes de la sociedad), argumentando que era necesario establecer una nueva gobernanza.

2.- Buscar financiación adicional para la actividad universitaria, que compense la retirada del Estado en este ámbito.

La literatura académica que profundiza en el estudio de los Consejos Sociales, generalmente lo hace desde el marco del “buen gobierno” de las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, los Consejos Sociales formarían parte de una estrategia de buena gobernanza, siendo considerados como un mecanismo de intervención y control permanente de la gestión de las instituciones de educación superior que, se supone, permitirá a las universidades recuperar la legitimidad social perdida en los últimos tiempos.

Así, los Consejos Sociales se incorporan al sistema universitario español como órganos obligatorios para el caso de las universidades públicas en el año 1983. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), inspirada en la idea de la universidad como servicio público, que debe responder a los intereses generales de la comunidad, incorporó en su estructura de gobierno un órgano mixto en el que participan agentes externos. Este cambio en el sistema universitario español obedecía, según se explica en el preámbulo de la LRU (1983) a la necesidad de modernizar el sector de la educación superior y garantizar la autonomía académica de las universidades, a la vez que se les dotaba de un control social como contrapartida. En todo caso, más que referirse a la necesidad de establecer un vínculo más estrecho entre la universidad y las necesidades y los retos de la sociedad, el planteamiento parece llevar a cuestiones de control y seguimiento del servicio. Así, los Consejos Sociales están pensados inicialmente como órganos orientados a la supervisión externa del trabajo universitario y al impulso de nuevas formas de financiación, sin hacer mención en ningún momento a la preocupación y la reflexión en torno a la pertinencia social del trabajo universitario.

Por otro lado, la propia Ley de 1983 (art. 14.1) se refiere al Consejo Social como “el órgano de participación de la sociedad en la universidad”, cuestión planteada sin mayor concreción y que se iría desarrollando algo más en normas posteriores, como puede observarse en el Anexo 4. “Análisis de la evolución de la legislación de ámbito estatal de los Consejos Sociales”.

Si la LRU introduce la figura del Consejo Social en el panorama universitario, posteriormente se han dado desarrollos legislativos como la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU) y por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril de Medidas Urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Estas normas han ido ampliando y definiendo de forma

genérica la finalidad de los consejos, planteando más abiertamente la cuestión de la interlocución con la sociedad, así como las funciones y la composición que se proponen para este órgano de gestión universitaria.

3.1.2. FINES VS FUNCIONES Y COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS SOCIALES

La legislación, en su evolución, encomienda a los Consejos Sociales el desarrollo de unos fines concretos para lo cual establece unas funciones y una composición que se supone deben responder a los mismos. Para una reflexión más ordenada de todo ello, dividiremos nuestra exposición en tres puntos. En primer lugar, desarrollaremos un análisis de los fines que la legislación otorga a los Consejos Sociales para, posteriormente, analizar las funciones y la composición que se proponen para el cumplimiento de estos fines, cuestiones estas últimas definidas y concretadas en la legislación de las distintas CC.AA.

Fines

En cuanto a la propia identidad y naturaleza del Consejo Social, cabe destacar que, si en un primer momento fue definido como un órgano de gobierno y de participación de la sociedad en la universidad, esta concepción fue ampliada en la última reforma universitaria (a través de la LOMLOU), en 2007, señalando además que debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.

Esta redacción final de la legislación vigente nos permite identificar al Consejo Social como un potencial elemento clave en la pertinencia social de la actividad universitaria, ya que aporta un aspecto fundamental al sistema, como es la interlocución universidad-sociedad. Así, a pesar de que la preocupación por incorporar las necesidades sociales en la agenda universitaria no había estado presente en los debates previos a la formulación de la Ley de 2007, se diseñó un órgano que, al menos en teoría, podría tener un papel relevante en este sentido.

Al incluirlo como un órgano asentado formalmente en la estructura de las universidades, la legislación establece como finalidad de los Consejos Sociales, en sentido general, el constituirse como un elemento de interrelación entre la universidad y la sociedad con una vocación de permanencia y estabilidad. Observando la definición de este organismo contenida en los desarrollos normativos que se han llevado a cabo en las Comunidades Autónomas⁴¹, y bajo el prisma de su contribución a la pertinencia integral de la actividad universitaria, cabe destacar los siguientes aspectos:

⁴¹ Ver Anexo 5. "Finalidad del Consejo Social en las distintas normativas autonómicas".

- Algunas normativas, como la de Castilla-La Mancha, resaltan su capacidad para trasladar las preocupaciones sociales al ámbito universitario, al definirlo como un órgano de gobierno y administración y cauce permanente de diálogo entre la universidad, la sociedad y el Gobierno de la Comunidad Autónoma.
- En el caso de las Islas Baleares, se concibe el Consejo Social como un órgano que participa y colabora en la definición de los criterios y de las prioridades del planteamiento estratégico de la universidad en la comunidad donde se encuadra.
- La Rioja hace referencia a relaciones y vinculaciones recíprocas entre la universidad y la sociedad.
- Además de la gestión, Murcia contempla como objetivo principal del Consejo Social la supervisión de las universidades públicas.
- Para la Comunidad Asturiana es un órgano que conecta la academia y la sociedad para satisfacer las necesidades sociales.
- Y el Sistema Universitario canario plantea como objetivo, propiciar una mejor respuesta a la demanda de la sociedad y al sistema productivo.

Todos estos aspectos señalados en las legislaciones de algunas comunidades autónomas, están íntimamente relacionados con las características propias de la pertinencia integral comentada en el capítulo anterior, y parecen superar el marco establecido en la legislación estatal. Así, algunas legislaciones subrayan el papel de los Consejos Sociales como instrumentos que deben servir para identificar y trasladar a los órganos de gobierno y gestión de las universidades las preocupaciones de la sociedad que va más allá del tejido productivo, dando importancia a la interlocución de la universidad con agentes sociales diversos.

A partir del extracto normativo citado, se observan expresiones que reclaman un papel que el Consejo Social debería jugar como interlocutor y transmisor de las preocupaciones sociales, de manera que tengan su reflejo en la actividad universitaria. Entre ellas: “órgano de gobierno, administración y supervisión que participa en la planificación estratégica”; “cauce permanente de diálogo; vinculaciones y relaciones recíprocas entre universidad y sociedad”; “conecta con las necesidades de la sociedad”, etc.

Funciones

La evolución en cuanto a los fines ha alcanzado también a las funciones de los Consejos. A nivel estatal, en un primer momento la normativa básica de desarrollo asigna al Consejo Social las funciones de “supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios, así como promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad”. En 2001, a través de la LOU, se establece una función

adicional que consiste en “promover las relaciones entre la Universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la actividad universitaria⁴²”. Finalmente, en 2007 se incorpora la obligación de formalizar esta promoción de las relaciones de la Universidad con su entorno en un “plan anual de actuaciones”.

Este marco genérico debía completarse mediante el desarrollo normativo que realizan las diferentes Comunidades Autónomas. En este sentido, el despliegue de funciones que cada legislación propone es muy extenso, aunque si agrupamos las mismas bajo diferentes denominaciones o epígrafes (ámbitos, competencias...) podemos reducirlas a tres o cuatro áreas de intervención (ver Tabla 5).

Tabla 5. Agrupación de las Funciones de la legislación autonómica en áreas de intervención

Comunidad Autónoma	Funciones
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De programación y la gestión universitaria ✓ En el ámbito económico, presupuestario y patrimonial ✓ En relación a los diferentes sectores de la comunidad universitaria
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el ámbito de la programación y gestión ▪ Económicas, presupuestarias y patrimoniales ▪ En relación con la comunidad universitaria
Asturias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De índole económica ✓ De gestión universitaria
Canarias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De programación y promoción de la eficiencia ▪ De supervisión de la actividad económica y del rendimiento de los servicios de la Universidad y de su gestión ▪ De Interacción con los agentes sociales, económicos y productivos.
Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De supervisión de las actividades de carácter económico ✓ De planificación y desarrollo institucional, entre ellas promover la RSU ✓ De supervisión del rendimiento, eficiencia y calidad de los servicios ✓ De fomento de las relaciones con la sociedad mediante su

⁴² Y adicionalmente, como parte de la función de supervisión de las actividades de carácter económico, desde el momento en el que resulta obligatoria la elaboración de Cuentas Anuales en el Sector Público, también se encomienda al Consejo Social aprobar las cuentas anuales de la Universidad, y las de las entidades que dependan de ella.

	<ul style="list-style-type: none"> interacción con los agentes sociales y económicos ✓ De organización académica
Castilla-La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En relación a la supervisión de las actividades de carácter económico y el rendimiento de los servicios de la universidad ▪ En relación a las relaciones internas de la universidad y entre ésta y su entorno ▪ En relación con su propia organización y funcionamiento
Castilla-León	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De carácter económico ✓ En materia de personal ✓ De gestión universitaria ✓ Otras competencias
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De programación y gestión ▪ Económicas, presupuestarias y patrimoniales ▪ En relación a la comunidad universitaria ▪ Otras funciones
Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De carácter económico ✓ Sobre centros y titulaciones ✓ Para la promoción de las actividades universitarias
Galicia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el ámbito de su propia organización y funcionamiento ▪ En el ámbito de la relación entre la universidad y la sociedad ▪ En el ámbito económico, financiero y patrimonial ▪ En el ámbito de la supervisión de actividades universitarias ▪ Otras funciones
Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De relación con la sociedad ✓ De índole económica ✓ Relacionadas con la actividad académica ✓ Otras Funciones
La Rioja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De carácter económico, financiero y patrimonial ▪ De promoción y estímulo de actividades universitarias ▪ Sobre centros y titulaciones ▪ Otras
Madrid	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De aprobación del Consejo Social. ✓ De supervisión ✓ De promoción e impulso de las actividades universitarias ✓ Sobre centros y titulaciones ✓ Otras
Murcia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En relación con la sociedad ✓ En relación con los asuntos presupuestarios y económico-financieros ✓ En relación con los recursos humanos y las retribuciones

	✓ En relación con la gestión universitaria
Navarra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De supervisión de carácter económico ▪ De planificación y desarrollo institucional ▪ De fomento de las relaciones con la sociedad
País Vasco	No agrupa las funciones
Valencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De índole económica ▪ Relacionadas con el rendimiento de los servicios universitarios.

Fuente: Elaboración Propia

Como puede apreciarse, la agrupación de funciones que contemplan las normativas autonómicas es diferente en cada una de ellas. Sin embargo, observamos que prácticamente todas contienen un apartado dedicado a las funciones de índole económica adelantando, de esta manera, la importancia que va a tener en la práctica esta faceta dentro del conjunto de todas las actividades desarrolladas por los Consejos Sociales. (Consultar Anexo 5. “La finalidad del Consejo Social en las distintas normativas autonómicas” para obtener información ampliada al respecto)

En la mayoría de los casos se establece una agrupación de funciones relacionadas con la gestión, la organización y la supervisión de los rendimientos de los servicios universitarios mostrando, de esta manera, su naturaleza como órgano de gestión y supervisión de la actividad universitaria.

Por otro lado, se constata que, a pesar de haberle dado tanta importancia en la definición del cometido principal de este órgano, sólo siete de los diecisiete desarrollos normativos señalan de forma explícita que el Consejo Social tiene competencias en el ámbito de la relación universidad-sociedad. Observamos, por lo tanto, una falta de consistencia entre los fines enunciados por las normativas autonómicas (en su articulado que define el Consejo Social como un órgano que interrelación universidad-sociedad), y las funciones que a continuación le son asignadas, y que deberían marcar el camino para la obtención de dichos fines.

Adentrándose en el alcance de las funciones que se describen de forma tan genérica en las agrupaciones realizadas, Boquera et al. (2016) analizan cada una de las funciones comprendidas en las legislaciones autonómicas con el objetivo de establecer unos mínimos comunes (Tabla 6). Para identificar los aspectos más relevantes agrupan las funciones en lo que denominan competencias, con el fin de establecer un procedimiento sistemático y práctico para su análisis.

Tabla 6. Competencias asignadas a los Consejos Sociales en las normativas autonómicas

Áreas en las que se insertan las competencias	Procesos con implicación de los Consejos Sociales en diferentes grados
Planificación y Desarrollo institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Plan estratégico • Convenios de Financiación y Contratos Programa • Creación de entes instrumentales • Implantación de nuevas titulaciones
Gestión Económica	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto • Aprobación de cuentas anuales • Programación plurianual • Operaciones de endeudamiento • Supervisión de actividades económicas • Tasas y precios públicos
Gestión de los servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión del funcionamiento de los servicios • Personal de Administración y Servicios y sus condiciones • Personal Docente e Investigador • Nombramiento de gerencia • Convenios y contratos con terceros
Fomento de las relaciones con la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboraciones con la sociedad en la financiación • Plan anual de relaciones de la universidad con el entorno • Designación de vocales del Consejo Social como miembros de Consejo de Gobierno
Gestión académica	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de permanencia • Creación, modificación y supresión de centros; y adscripción de centros e institutos • Becas y ayudas

Fuente: Elaboración propia a partir de Boquera et al. (2016)

Como puede observarse, al menos sobre el papel, se encuentra un amplio abanico de funciones que inciden de lleno en los diferentes ámbitos de actividad de la universidad. Debe señalarse la gran variedad de casos, con particularidades para cada comunidad, y una participación que puede consistir en ser informado, requerir un informe, participar en la elaboración, precisar la aprobación del Consejo etc.

En todo caso, teniendo en cuenta los elementos que Boquera et al. (2016) destacan, observamos que los Consejos Sociales podrían tener un papel relevante en los cuatro ámbitos relacionados con el comportamiento socialmente responsable, entendido desde el punto de vista de la pertinencia integral presentada en el capítulo anterior.

- Los Consejos Sociales, en mayor o menor medida, y dependiendo de la Comunidad Autónoma, tienen capacidad para incidir en los objetivos y en las prioridades de las universidades ya que están presentes en la planificación estratégica y de ellos depende en ocasiones la firma de los convenios y los contratos programa con los gobiernos autonómicos que aportan financiación y marcan unas líneas estratégicas de actuación concretas.
- El segundo ámbito de pertinencia hace referencia a las funciones y actividades llevadas a cabo en la universidad. En este sentido, los Consejos Sociales no solo evalúan el rendimiento de los servicios universitarios, sino que según los casos también emiten informes vinculantes en aspectos tan importantes con la implantación de nuevas titulaciones, la creación de entidades instrumentales relacionadas con la transmisión del conocimiento o la creación, modificación o supresión de centros e institutos universitarios.
- La gestión interna, que tiene que ver con el destino de los recursos disponibles y los procesos de organización y evaluación de la actividad universitaria, sin duda constituye otra de las áreas en las que los Consejos Sociales tienen un papel relevante. Lo que Boquera et al. presentan como competencias relacionadas con la gestión de los servicios, así como las relacionadas con la gestión económica reflejan la gran responsabilidad y la capacidad que tiene este órgano de influir en la gestión interna de las instituciones de educación superior.
- Y por último, en el ámbito de la interlocución con la sociedad, la promoción de las relaciones de la universidad con su entorno, es más que una función, ya que forma parte de su propia definición, contenida tanto en la legislación general como en los desarrollos autonómicos. En este sentido, la LOMLOU (2007) incorpora la obligación de que el Consejo Social elabore un plan anual de actuaciones, destinado a promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la actividad universitaria. Esta competencia, que se repite en todas las legislaciones autonómicas elaboradas a partir de 2007, es una cuestión sobre la que volveremos más adelante.

De esta manera, observamos cómo la descripción de las funciones contenida en los diferentes desarrollos normativos, aunque con diferente intensidad en unas comunidades autónomas o en otras, establecen un marco lo bastante amplio como para que los Consejos Sociales pudieran servir para vincular su trabajo con la RSU, haciendo de los mismos una herramienta fundamental en las estrategias adoptadas por las universidades para impulsar la misma.

Composición

Una vez establecidas las funciones que deben ser desarrolladas por los consejos sociales, la legislación básica y la autonómica establecen los criterios que delimitan los agentes que formarán parte de este órgano colegiado.

En este sentido, aunque la legislación básica ha ido flexibilizando el contenido obligatorio inicial, mantiene una configuración mínima que limita el desarrollo normativo que queda en manos de las Comunidades Autónomas. Si en un primer momento se establecían una proporcionalidad entre representantes de la comunidad universitaria y representantes de la sociedad, 40%-60%, así como la necesaria participación del rector, secretario general y el gerente por parte de la universidad; y de sindicatos y asociaciones empresariales en representación de los intereses sociales, en la legislación estatal actualmente en vigor sólo se establecen dos limitaciones:

- Que sus miembros sean designados de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social que no pertenezcan a la comunidad universitaria,
- y que, además, formen parte del Consejo Social, el rector o rectora, el secretario o secretaria general, el o la gerente, así como un profesor o profesora, un o una estudiante y un representante del personal de administración y servicios elegido por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.

Tampoco queda limitado el número de personas que lo conforman. Por lo tanto, son las Comunidades Autónomas quienes regulan con mayor detalle la configuración de este órgano, y las últimas responsables de aportar una configuración adecuada que permita a los Consejos Sociales cumplir los fines que se han establecido. Como es lógico, la participación de la comunidad universitaria en este órgano de gobierno no es la más importante, quedando limitada, como se establece en la legislación estatal, a la participación de seis personas⁴³. El resto de los miembros del Consejo Social, entre nueve y veinticinco personas más, estará compuesto por personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social que no pertenezcan a la comunidad universitaria, nombradas por distintos organismos según se detalla en la normativa vigente en cada Comunidad Autónoma (ver Tabla 7).

⁴³ Excepcionalmente, debemos señalar que la normativa vigente en la Comunidad de Asturias incorpora cuatro personas más pertenecientes a la Junta de Gobierno de la Universidad de Oviedo, en representación del profesorado, alumnado y del PAS, lo que Boquera et al. (2016) consideran una posible irregularidad al contradecir la normativa general estatal.

Tabla 7. Distribución de los miembros del Consejo Social en función de su relación con la universidad

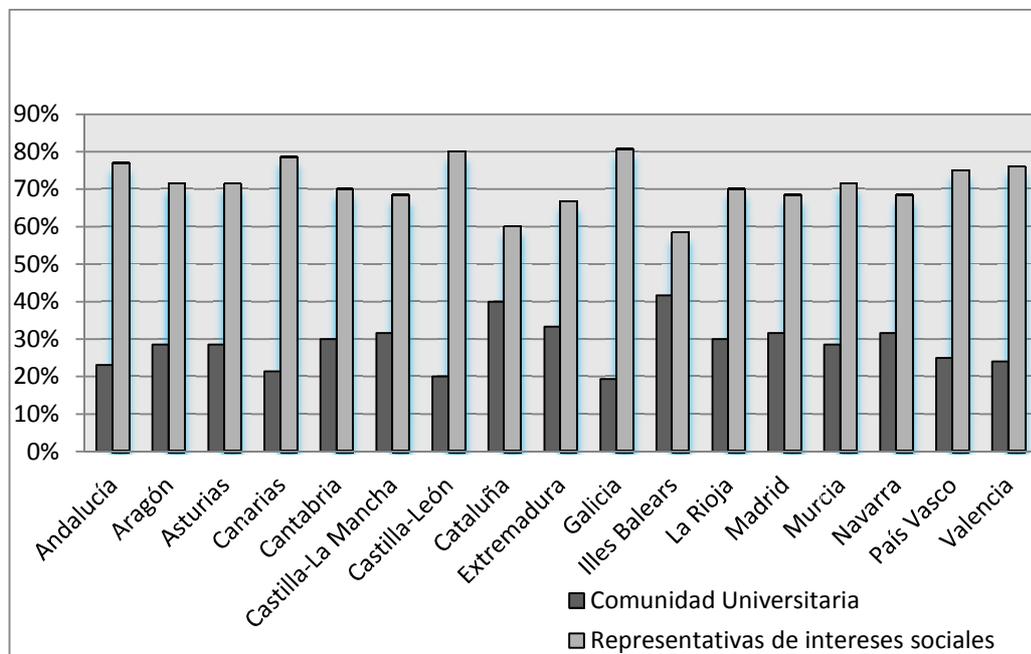
Comunidad Autónoma	Comunidad Universitaria	Representes de intereses sociales	TOTAL
Andalucía	6	20	26
Aragón	6	15	21
Asturias	10	15	25
Canarias	6	22	28
Cantabria	6	14	20
Castilla-La Mancha	6	13	19
Castilla-León	6	24	30
Cataluña	6	9	15
Extremadura	6	12	18
Galicia	6	25	Hasta 31
Illes Balears	6	14	20
La Rioja	6	14	20
Madrid	6	13	19
Murcia	6	15	21
Navarra	6	13	19
País Vasco	6	18	24
Valencia	6	19	25

Fuente: Elaboración propia. (Para ampliar información ver Anexo 7. “Composición de los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas”).

Cuantitativamente podríamos decir que son Galicia y Castilla-León, las comunidades en las que mayor proporción de representantes de los intereses sociales propone la legislación, frente a los representantes de la comunidad universitaria, llegando a suponer el 80% del total de miembros del Consejo (ver Figura 2). Mientras que Cataluña, con un 60 %, y las Islas Baleares, con un

58,3% de representantes de la sociedad, serían las comunidades autónomas que menor porcentaje de miembros de la sociedad presentan.

Figura 2. Composición de los Consejos Sociales prevista por la legislación de las distintas CCAA



Fuente: Elaboración Propia

Cualitativamente, cabe destacar que, aunque la LOU no lo establezca como obligatorio, en todos los Consejos Sociales se encuentran representados los sindicatos y las empresas, que tienen un peso muy significativo en la composición de este órgano. En su conjunto, sindicatos y empresas, vienen a representar entre un 13% de los miembros del Consejo Social en el caso de Castilla-La Mancha, y un 40 % en el caso de Cantabria. Y si tuviéramos en cuenta sólo los representantes de intereses sociales, el sesgo hacia el sector productivo es mucho más acusado, ya que los sindicatos y empresas vienen a representar entre un 20% y un 50% de los miembros que no pertenecen a la comunidad universitaria.

La mayoría de los miembros del Consejo Social son designados por los gobiernos autonómicos, regionales o locales. Si a la representación de los sindicatos y empresas le unimos los miembros designados por instituciones gubernamentales, en 8 de las 17 comunidades autónomas, no queda margen para la participación de otro tipo de agentes, como pueden ser las del tercer sector, en este órgano de gobierno. En este sentido destaca el caso de la Ley Andaluza, que incorpora en el Consejo Social la participación de un vocal a propuesta de las organizaciones de la economía social más representativas en el territorio.

En el caso de la participación de las empresas, Madrid establece que participarán cuatro vocales designados entre las fundaciones o empresas que tengan suscritos convenios, contratos de investigación, docencia, prácticas de formación profesional o de colaboración en otras actividades, dando relevancia así a aquellos agentes que aportan recursos a la universidad.

Observamos, por lo tanto, que la composición de los Consejos Sociales no responde a la variedad de instituciones y agentes que representan las preocupaciones de la sociedad, limitándose en la mayoría de los casos a contar con aquellas entidades externas más vinculadas al tejido productivo y al mercado laboral. Con esta configuración no se puede afirmar que el Consejo Social se constituya como un órgano de representación del conjunto de intereses de la sociedad en la universidad.

3.1.3. LOS CONSEJOS SOCIALES Y LA RSU

Los Consejos sociales nacen en un momento histórico previo a que se iniciaran los debates en torno a la RSU, tratando de responder al vacío generado por la crisis del contrato social preexistente. Como consecuencia, en su concepción no fueron tenidas en cuenta las posibles demandas que surgirían unos años después cuando el concepto toma relevancia. Esto puede observarse tanto en la Ley de 2001 como en las legislaciones autonómicas, donde comprobamos que la RSU es un concepto ausente en lo que respecta a su relación con los Consejos Sociales.

Pese a que su surgimiento fuera anterior a las reflexiones sobre la RSU, no podemos obviar que, durante más de veinte años, los Consejos Sociales han convivido con estas preocupaciones y debates. Sin embargo, en ningún momento se han planteado una revisión de las funciones de los Consejos Sociales para adaptarlas a las necesidades de la RSU o contribuir a estos fines. Ni siquiera los desarrollos legislativos autonómicos, excepto Cantabria, contemplan este debate.

La literatura en torno a los Consejos Sociales tampoco se hace eco de su relación con la RSU, centrandose sobre todo su atención en los Consejos Sociales como elementos fundamentales en la nueva gobernanza universitaria. La cuestión queda así focalizada en la rendición de cuentas hacia los agentes que aportan recursos económicos a las universidades, más que en la necesidad de establecer un diálogo entre la universidad y la sociedad para identificar las necesidades sociales.

Por lo que respecta a la preocupación expresada por los propios Consejos Sociales hacia la RSU y las estrategias desplegadas por las distintas universidades en torno a esta cuestión, puede decirse que la misma ha sido muy escasa, o más bien inexistente. Un ejemplo de ello puede verse al

observar la consideración hacia este tema por parte de la Conferencia de Consejos Sociales de las universidades españolas, creada por los propios consejos para abordar conjuntamente aspectos de su trabajo que ellos mismos consideran relevantes, promoviendo el diálogo y la reflexión sobre la Educación Superior. La Conferencia se constituyó en 2005, y en la actualidad forman parte de ella 47 universidades públicas y 7 privadas, con el objetivo de facilitar la colaboración entre los diferentes Consejos Sociales, y promover el diálogo y la reflexión sobre la Educación Superior. Tiene personalidad jurídica propia, y entre sus funciones destacan las siguientes:

1. Apoyar la actuación de los Consejos como interlocutores entre las universidades y la sociedad.
2. Promover la colaboración e intercambio de experiencias entre estos órganos, en particular en lo que se refiere al Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Cooperar y colaborar en las iniciativas de los Consejos referidas a las relaciones entre las Universidades y la Sociedad.
4. Impulsar actividades que permitan reforzar la presencia y participación de los Consejos, tanto en la Sociedad como en la Universidad.

En teoría, por lo tanto, la finalidad principal de la Conferencia de Consejos Sociales es unir fuerzas para impulsar políticas que refuercen el papel social de las universidades españolas y entre las competencias de desarrollo institucional se incluye incluso una mención al desarrollo de la RSU⁴⁴. Sin embargo, la realidad muestra que la reflexión llevada a cabo desde la Conferencia sobre la RSU es prácticamente nula, sin que haya evidencias de trabajos orientados a fortalecer el diálogo universidad-sociedad⁴⁵.

Más allá del referido a la Conferencia de Consejos Sociales, de forma puntual la RSU es asumida como un aspecto relevante por los Consejos Sociales de algunas Comunidades Autónomas, formando parte del orden del día de alguna de sus reuniones, o colaborando en la organización de Jornadas en el

⁴⁴ <https://ccsu.es/> (última visita noviembre 2018)

⁴⁵ La única referencia a esta cuestión la encontramos en una etiqueta de su página Web contenida dentro de la sección “Documentos”, en la que se habla de una Comisión de Relaciones con la Sociedad de dicha Conferencia, en cuyo plan de trabajo se encuentra “la constitución de una red para colaborar y compartir experiencias sobre la responsabilidad social universitaria, que nos lleve a promover un modelo de RSU, así como la elaboración de informes de sostenibilidad como acción de mejora de la calidad de la Universidad.” En la práctica se han limitado a crear un espacio en la mencionada web en la que se pueden compartir “buenas prácticas en RSU” –recopiladas en el Anexo 8-, teóricamente relacionadas con la RSU, pero que tienen poco que ver en realidad con la pertinencia del trabajo universitario o con el papel que los Consejos Sociales pueden desempeñar como interlocutores con la sociedad.

ámbito universitario presentando esta temática como protagonista. Sin embargo, en todas ellas, se observa la RSU como si fuera ajena a la capacidad de actuación de los Consejos Sociales, limitando su papel a la “promoción” de comportamientos socialmente más responsables, sin una alusión directa a su capacidad de acción como órgano de gestión y participación que representa.

Un ejemplo de ello es el caso del Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas, que en el año 2007 publicó una convocatoria para financiar un proyecto que tenía como objetivo promover un modelo de responsabilidad social en las universidades andaluzas como acción de mejora de la calidad de las mismas. Fruto de este proyecto surgió una propuesta de modelo de Memoria de Responsabilidad Social o sostenibilidad, aplicable al Sistema Universitario Andaluz, y además dio pie a la creación o fortalecimiento de un equipo de investigación que cuenta con varios estudios y participaciones en proyectos europeos en torno a la RSU. Sin embargo, ni la memoria final del proyecto⁴⁶, ni la posterior trayectoria del Foro, reflejan la necesidad de reforzar el papel de los Consejos Sociales como órganos de diálogo permanente con la sociedad. En el modelo de RSU que se plantea no se expresa de forma explícita cuál debe ser la implicación de los Consejos Sociales en la vida universitaria.

En cualquier caso, a pesar de no haber aprovechado la oportunidad, cabe destacar que la legislación vigente establece un marco bastante amplio para el trabajo de los Consejos Sociales que podría servir para vincularlo con la RSU, haciendo de los mismos una herramienta básica en las estrategias adoptadas en las instituciones de educación superior para impulsar la misma.

3.1.4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS CONSEJOS SOCIALES COMO INTERLOCUTORES DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD

Llegados a este punto, cabe realizar una primera valoración sobre los Consejos Sociales y su capacidad para servir como instancia de interlocución entre la universidad y la sociedad. De manera general puede señalarse que existe un amplio consenso sobre la necesidad de estrechar los vínculos entre ambas, y sobre el importante papel que los Consejos Sociales deberían jugar a tal fin. No obstante, existen distintos debates abiertos tanto sobre las cuestiones que deben priorizarse en esa relación, como sobre la capacidad real que dichos Consejos tienen para llevar a cabo las tareas encomendadas, tal y como están actualmente concebidos.

⁴⁶ Para consultar el informe final del proyecto financiado: <https://consejosandalucia.org/wp-content/uploads/2018/07/05-Responsabilidad-Social-Universitaria.pdf> (última visita 28/10/2018)

Sobre la primera de estas dos cuestiones, la de los temas que deben ocupar la atención preferente por parte de los Consejos Sociales, cabe señalar que la orientación de los mismos está, en general, muy condicionada por la misión que inicialmente les atribuyó la Ley de 1983, muy cercana a labores de control y fiscalización externa del trabajo llevado a cabo por la universidad. Ello enlaza por otra parte, con algunos debates internacionales sobre la materia y, según Fielden (2008), supone un avance positivo, ya que las reformas legislativas que se han ido desarrollando en torno a los Consejos Sociales y la gobernanza de la universidad generan beneficios importantes, porque se supone que desbloquean la iniciativa y el talento en el interior de las instituciones, y alientan a las universidades a desarrollar relaciones de trabajo más estrechas con todos sus grupos de interés.

En una línea parecida, cercana también a la idea de control y fiscalización, pero vinculando ese control con la existencia de intereses específicos de carácter externo a la universidad se sitúa Da Costa (2017), quien equipara la función de los Consejos Sociales con la función que cumplen los Consejos de Administración de las empresas representando a los accionistas (propietarios e inversores). En el caso de los Consejos Sociales de las universidades públicas, éstos representarían a la sociedad, debiendo proteger sus intereses mediante la aprobación de los principales lineamientos estratégicos y la toma de decisiones sobre aspectos básicos de su labor.

Esta analogía entre los Consejos Sociales y los Consejos de Administración de las empresas sitúa en todo caso el debate en un espacio confuso, en el que el control externo se vincula a la defensa de intereses concretos de grupos específicos que estarían allí representados. En este sentido, cabe preguntarse por la cuestión de la gestión de los intereses representados en los Consejos. Así, en relación con la participación de los “stakeholders” externos en los órganos de gobierno de las universidades, Fielden (2008) advierte de la dificultad que supone poder asegurar que los miembros del Consejo no actúan como representantes de ningún grupo de interés particular o subconjunto de personas. Entiende que, para actuar en favor de la pertinencia del trabajo universitario, su lealtad debe ser hacia la universidad y deben acercarse a la toma de decisiones “en interés de la institución como un todo”, sin ningún interés particular creado.

Pero, más allá de las inquietudes surgidas sobre el control externo de la actividad de la universidad, y sobre la gobernanza de la misma de manera que sean tenidos en cuenta los intereses de unos u otros agentes sociales, se plantea también una preocupación más amplia por el papel de los Consejos Sociales como órganos de interlocución entre la universidad y la sociedad, de manera que las demandas y anhelos de esta última –más allá de las actividades de control, o de la defensa de intereses de grupos concretos– puedan formar parte de la agenda de la universidad a la hora de trazar sus

prioridades y establecer objetivos. Se trata de una posición más en línea con las atribuciones que la reforma de la Ley promovida en 2001 otorgó a los Consejos Sociales. En este sentido, se observa una crítica bastante general que señala que la puesta en marcha de los Consejos Sociales en las universidades no ha cubierto las expectativas señaladas, ya que no se ha fortalecido la interacción entre las necesidades de la sociedad, por un lado, y las capacidades de la Universidad, por otro (Fernández-Fernández, 2017; Park y Zhu, 2017; Pons, 2013).

En relación con esta última preocupación, la reforma legal introducida en España en 2007 (LOMLOU) trató de asegurar el mejor cumplimiento de esa misión relacionada con la necesidad de promover la relación de la universidad con su entorno, mediante la obligación de realizar un Plan anual de actuaciones orientado a tal fin. Sin embargo, algunos autores, como Boquera et al (2016:39), consideran problemático, a la par que voluntarista, que unos órganos como los Consejos Sociales diseñen un plan de actuaciones “sobre cuestiones de tanta trascendencia como las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria, con los peligros de redundancia, si no de colisión, con la labor del general y ordinario gobierno universitario”, máxime cuando las propias universidades cuentan con planes estratégicos que abordan esas cuestiones.

Como consecuencia de todo lo anterior, la realidad de los Consejos Sociales muestra que los mismos, pese a tener definidas por Ley sus misiones, se orientan más a ser órganos de control y fiscalización –especialmente económico-presupuestaria- que a la promoción de las relaciones entre la universidad y su entorno, sin que esta última cuestión encuentre unos cauces adecuados para llevarse adelante. Además de los posibles problemas de indefinición existentes, lo anterior tiene que ver también con el segundo de los temas señalados anteriormente, el de la capacidad –o, en sentido contrario, las limitaciones- de los Consejos Sociales para llevar a cabo la misión que les ha sido encomendada. En lo que respecta a este asunto, hay tres cuestiones que resultan especialmente relevantes: su composición, sus funciones o competencias, y los medios con los que cuentan. En este sentido, Pons (2013) destaca algunos elementos que, en su opinión, deben ser analizados en el caso de las universidades españolas:

- La composición de los Consejos Sociales: además del número y del carácter mayoritario de la representación social, considera necesario que se aborde la cuestión de la distribución de estos representantes de intereses sociales y las formas de su designación, que en ocasiones provocan un sesgo en las decisiones adoptadas hacia el poder político dominante.

- Las competencias de los Consejos Sociales: el especial detalle de las competencias de carácter económico-financiero ha terminado por convertir a los Consejos Sociales en una especie de *controller* de la actividad económica y presupuestaria de las universidades, lo que ha hecho que se confunda ésta con su verdadera función que es la representación de los intereses sociales y la interlocución con la sociedad.
- La débil articulación con el resto de órganos de gobierno: en ocasiones provoca tensiones entre el rector o la rectora, como máxima autoridad académica y representante de la universidad, y el presidente o presidenta del Consejo Social que es designado por el gobierno de la Comunidad Autónoma, con la legitimidad política que ello supone.

Por su parte, Pizarro (2017) señala que los Consejos Sociales tienen muchas limitaciones para ejercer de forma óptima o completa las atribuciones que tienen encomendadas, y a este respecto señala que existen ataduras de tipo operativo, de marco organizativo, e incluso sistémicas, que tienen que ver con el sistema de gobierno existente en las universidades.

Uno de los temas que podrían estar limitando en mayor medida la capacidad de los Consejos Sociales para interactuar con la universidad, es el de su composición. Como ya se ha señalado, su composición refleja una representación muy sesgada de la sociedad, centrada de manera casi exclusiva en los grupos económicos, empresariales, o sindicales, sin que estén presentes otras entidades e instituciones que representan distintos tipos e preocupaciones y anhelos sociales. Y ello, pese a lo contemplado expresamente en la Ley relacionado con la necesidad de contar con personalidades de la vida cultural, profesional y social del entorno. Este sesgo, y esta ausencia de representación en los Consejos Sociales de voces e instituciones que defiendan preocupaciones como la preservación del medio ambiente, la equidad de género, la promoción de los derechos humanos, u otros, constituye sin duda una limitación para que dichos órganos recojan en su trabajo las demandas sociales de una manera amplia, y explica en buena medida que su labor acabe orientándose, bien a cuestiones de control presupuestario, bien a temas relacionados principalmente con el ámbito productivo y el mercado laboral. De esta forma, las demandas que no provienen específicamente del mercado encuentran serias dificultades para ser objeto de tratamiento y debate.

Desde otras perspectivas, se insiste además en la falta de medios o en la indefinición de sus competencias y atribuciones. Pizarro (2017) señala, a este respecto, que la capacidad de los Consejos Sociales se encuentra limitada por su ubicación al final de la cadena de toma de decisiones, sin haber podido participar en los procesos previos, así como por la insuficiente dotación de recursos humanos y materiales.

En este sentido, resulta llamativa la valoración realizada por el Tribunal de Cuentas, para quien la composición y designación de los miembros de los Consejos Sociales se considera acertada de cara a la participación de la sociedad en la universidad, “especialmente a través de personalidades del mundo empresarial”, si bien se aduce que los medios, órganos de apoyo, y orientación de las reuniones no son los adecuados para llevar a cabo la misión encomendada (Tribunal de Cuentas 2015, citado por Pizarro, 2017). Esta posición del Tribunal de Cuentas nos parece ilustrativa de lo arraigada que se encuentra la idea de que los intereses sociales se representan únicamente a través del mercado y de las entidades que participan en el mismo.

Finalmente, cabría apuntar algunas preocupaciones surgidas dentro de estos debates sobre la necesidad de una adecuada conjunción entre la defensa de los intereses y demandas de la sociedad por un lado, y la necesaria autonomía de la institución universitaria por otro. Es decir, sobre la manera de trasladar las demandas sociales al interior de la “torre de marfil” y, al mismo tiempo, garantizar las señas de identidad del trabajo académico. Pizarro (2017) señala, a este respecto, que es preciso garantizar que los intereses sociales prevalezcan en los acuerdos que se toman en el ejercicio de la autonomía universitaria, propiciando una descorporativización de los procesos de toma de decisiones, lo que le lleva a adoptar una posición un tanto escéptica sobre la posibilidad de que los Consejos Sociales puedan trabajar en esa dirección.

Otros autores como Pons (2013) o Fernández-Fernández (2017) señalan sin embargo que la práctica desarrollada por los Consejos Sociales, además de no haber cumplido las expectativas en cuanto a su papel como interlocutor social, podría lesionar las señas de identidad de la universidad, como son la autonomía en la toma de decisiones y la independencia para definir la agenda universitaria. Sin embargo, Gurrea y Martínez (1999) argumentan que, al no asignar al Consejo Social competencias estrictamente académicas, se preserva la autonomía universitaria, tal y como se desprende del análisis de la Jurisprudencia del Tribunal Constitucional.

En cualquier caso, estos debates ponen de manifiesto las dudas existentes a la hora de ponderar el papel de los Consejos Sociales como órganos de participación de la sociedad y de interlocución entre ésta y la universidad. Estas dudas llevan a Pizarro (2017) a plantear la necesidad de discutir si los Consejos Sociales deben continuar o dar paso a otras formas de participación de la sociedad en el gobierno de la universidad, mientras que otros autores relativizan la cuestión al señalar que dichos órganos no constituyen el único canal de comunicación ente las universidades y la sociedad. Pons (2012:3) subraya a este respecto que existen diversas vías, más o menos formales, de transmitir estos intereses y demandas que están presentes y que inciden en la actividad social, y que, obviamente, han de tener su incidencia en la actuación de la Universidad: “La precisa articulación y el adecuado equilibrio

participativo entre unos y otros canales –los poderes públicos y los otros intereses sociales más o menos organizados-, y entre éstos en su conjunto y la autonomía universitaria, sigue constituyendo un desafío constante para el sistema universitario español”.

Sea como fuere, lo que parece fuera de toda duda es que, con todas sus limitaciones, los Consejos Sociales han sido hasta el momento las instancias formales encargadas expresamente de articular la relación entre las necesidades de la sociedad y la actividad universitaria y, por ende, de garantizar la pertinencia social del trabajo de la universidad. De acuerdo a ello, a los Consejos Sociales tendría que haberles correspondido un papel relevante en las estrategias de RSU, si se pretende que las mismas respondan a las necesidades de la pertinencia social, lo que hace que resulte llamativa y contradictoria su débil presencia en la literatura y en las estrategias desplegadas a tal fin.

3.2. LAS OFICINAS DE TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Uno de los ámbitos de trabajo en el que la universidad ha tratado de crear vínculos institucionales más sólidos con la sociedad ha sido, sin duda, en el de la transferencia del conocimiento. En las últimas décadas esta actividad se ha intensificado al ser impulsada también desde los gobiernos como un instrumento estratégico para el fortalecimiento de la economía nacional, incorporándola como elemento de referencia en el desarrollo de las políticas públicas.

La transferencia de conocimiento ha generado un espacio de interacción entre el ámbito académico y el sector productivo, que ha sido modulado y fortalecido desde la política científica. Las universidades de todo el mundo, al amparo de una legislación que regula los derechos asociados a la titularidad del conocimiento generado en las mismas, han creado unidades que cuentan con profesionales de la transferencia de conocimiento y tecnología con el objetivo de facilitar los vínculos entre los mundos de la ciencia y de las empresas. El papel fundamental de estas unidades, como veremos en las siguientes páginas, ha sido establecer un espacio de interacción entre agentes que permita traducir los resultados de la investigación académica en un formato fácilmente aplicable en el sector productivo. Estas unidades, que son relativamente recientes, son conocidas en la mayoría de los casos por las siglas OTRI.

Uno de los elementos contextuales que ha resultado clave para el desarrollo de oficinas de transferencia en el contexto europeo, ha sido el hecho de que los gobiernos consideraran prioritario que las universidades no sólo se dedicaran a la investigación básica, sino que los logros generados en el ámbito

académico, si son aplicables, fueran transferidos rápidamente a actividades comerciales, generando financiación para las universidades (LERU⁴⁷, 2011).

A menudo las políticas están pensadas en términos de un retorno directo de la inversión realizada, y, por lo tanto, ven la producción de conocimiento como un instrumento útil para obtener rendimientos en el corto plazo. En su forma más simple, las universidades producen nuevo conocimiento que debe ser capaz de mejorar determinados sectores productivos estratégicos para el país como el sector de la construcción, el sector de los servicios u otros productos de referencia que estimulen la economía nacional. Por ello, en las últimas décadas, los gobiernos han tratado de vincular sus presupuestos públicos con proyectos de investigación que tengan un resultado fácilmente identificable, bien en forma de productos de comercialización para las empresas, bien en soluciones directas a corto plazo de problemas concretos (LERU, 2017).

Así, las oficinas de transferencia han estado presentes en el contexto internacional desde finales del siglo pasado. Si bien en un primer momento su actividad se limitaba a controlar los aspectos legales de los contratos formalizados por las universidades y el seguimiento de los mismos, pronto se convirtieron en la pieza central del cumplimiento de la llamada “tercera misión” de la universidad. Con el tiempo, la actividad de transferencia se fue generalizando, las oficinas se profesionalizaron y su actividad comenzó a tenerse en cuenta en los procesos de evaluación del rendimiento académico, tanto institucionalmente como en lo que afecta individualmente al personal investigador (LERU, 2017).

A medida que esta actividad de transferencia fue evolucionando, también la función de las OTRI se hizo más compleja. En esta línea, Berbegal et al. (2012) observan cómo, en el momento actual, las OTRI pueden llegar a desempeñar diferentes papeles. Por un lado, actúan como gerentes, ya que habilitan, facilitan y administran la creación, difusión y uso del conocimiento. Por otro lado, adoptan el rol de mediadoras entre creadores de conocimiento y usuarios de mismo. En este sentido las oficinas analizarían el entorno con el objetivo de identificar quién necesita participar, qué conocimientos se necesitan, quién puede proporcionarlos y cómo, y se encargan de conciliar los intereses de los diferentes agentes para la formulación de proyectos en común. Finalmente, en algunos entornos, las OTRI incluso realizan actividades de capacitación o servicios de monitoreo para facilitar el desarrollo de habilidades y capacidades específicas de los usuarios del conocimiento, donde

⁴⁷ <https://www.leru.org/> Enlace a la Web de la *League of European Research Universities* (LERU) (Última visita 1/04/2019)

incluso podrían tomar alguna decisión de gestión en el marco de sus competencias.

El objetivo de este apartado, por lo tanto, consiste en analizar el surgimiento y la evolución de estas oficinas, así como sus fines, los servicios que prestan, cómo se estructuran, su relación con la RSU, y los debates que surgen en base a ellas, contextualizándolo en nuestro entorno más cercano, esto es, en el sistema universitario español. Se trata en último término de arrojar luz sobre el papel jugado por las OTRI como instrumentos de interlocución entre la universidad y la sociedad, y su relación con la pertinencia social del trabajo de las universidades.

3.2.1. SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LAS OFICINAS DE TRANSFERENCIA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas se ha ido despertando un especial interés por el papel que juega la Universidad en la sociedad y no sólo en relación a su función como transmisora de conocimiento a través de la formación, sino también por el interés de aplicar el conocimiento generado en el ámbito académico en la resolución de las necesidades que plantea la sociedad.

A finales del siglo XX, la relación entre las universidades y el tejido empresarial se convirtió ya en una práctica habitual, entendiéndose que el conocimiento generado en el ámbito académico aplicado al sector productivo podía resultar muy útil para mejorar el desarrollo económico nacional. Se trata de un momento en el que se reclamó la transformación de las instituciones de educación superior, entendiéndose que la universidad moderna es aquella que interactúa con la sociedad a través de su compromiso con la innovación del sistema productivo de su entorno.

La función de transferencia de conocimiento a la sociedad estaba evolucionando. De un modelo de “ciencia abierta”, en el cual las universidades no conservaban la propiedad intelectual de los logros obtenidos con su actividad investigadora (ya que su objetivo principal era la difusión del conocimiento a través de publicaciones en revistas especializadas), se pasaba a un modelo de “licencia”, en el que la universidad comenzaba a retener, proteger y comercializar el resultado de sus actividades de investigación (Cesaroni y Piccaluga, 2016). En ese contexto, el nuevo desarrollo normativo, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, que regulaba la titularidad del conocimiento generado, otorgaba a las universidades el derecho a la explotación económica de los resultados de la investigación.

Esta transformación coincidió por otra parte con un momento de cambio en el modelo de financiación de las universidades. La financiación recibida de las administraciones públicas comenzó a disminuir, aumentando la presión para

que las universidades buscaran en el sector privado nuevas fuentes de financiación para sus actividades de investigación. En este sentido, y en línea con la idea de incorporar nuevas fuentes de financiación para la investigación universitaria, Estados Unidos fue un referente a nivel mundial con la aprobación en 1980 de la Ley Bayh-Dole. Esta Ley daba vía libre a las universidades para que comercializaran los resultados de la investigación que había sido financiada con recursos públicos. Este hecho supuso un hito mundial en la concepción y el propósito de la I+D universitaria, cuyos resultados se habían considerado hasta entonces fundamentalmente como bienes públicos, no susceptibles de explotarse comercialmente, y sólo valorados académicamente (Schmal et al., 2006). Y si bien es cierto que las universidades estadounidenses patentaban el resultado de su investigación antes de 1980, a partir de la entrada en vigor de la Ley comenzaron a hacerlo con mayor frecuencia, sirviendo como ejemplo a otros países dentro y fuera de la OCDE⁴⁸. Una consecuencia directa de estas políticas, que garantizaban a los centros de investigación el control de los logros de su investigación, y establecía ciertos requisitos para su publicación y explotación, fue la creación en el ámbito universitario de oficinas destinadas a tramitar patentes y a facilitar acuerdos con terceros (OCDE, 2003).

En este marco general, en el caso del Estado español se aprobó en 1988 el I Plan Nacional de I+D 1988-1991, que planteaba entre sus principales objetivos la movilización de los recursos privados y el estímulo de la capacidad de innovación en las empresas. Este primer Plan de I+D, fue quien dio pie a la creación de oficinas, de naturaleza fundamentalmente administrativa, concebidas como el mecanismo que debía servir de catalizador para las relaciones entre la universidad y la empresa, a fin de cumplir los objetivos del Plan. Estas estructuras, con las que ya cuenta la mayor parte de las universidades del Estado español, se acabaron materializando en lo que viene denominándose OTRI (Oficina de Transferencia de los Resultados de Investigación)⁴⁹. Por tanto, el nacimiento de las OTRI respondió en buena medida al diagnóstico realizado, y a las necesidades detectadas, en el Plan Nacional de I+D de 1988, de cara a conseguir una mayor competitividad del sector empresarial a cambio de financiación para el ámbito universitario.

Con el propósito de dar un impulso específico a la creación de estas Oficinas, en 1989 el Plan Nacional puso en marcha la Red de Oficinas de Transferencia

⁴⁸ Entre 1993 y 2000, las universidades norteamericanas obtuvieron unas 20.000 patentes, algunas de las cuales han generado, según la Asociación de Gestores Universitarios de Tecnología (Association of University Technology Managers), millones de dólares de ingresos, a la vez que han promovido la creación de más de 3.000 empresas (OCDE, 2003).

⁴⁹ En algunos casos la denominación varía sensiblemente. Por ejemplo, en la Universidad de Extremadura recibe el nombre de SGTRI, utilizando "Sistema de Gestión" para hacer referencia a lo que en otras universidades se viene denominado "Oficina".

de Resultados de Investigación (RedOTRI/OTT), en la que integró la oficina del CSIC ya existente, creando al mismo tiempo, en la Secretaría General del Plan Nacional, la Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT) como elemento coordinador y de apoyo para el resto de Oficinas que se habían ido creando. A través de la RedOTRI/OTT se ofrecieron los primeros cursos de formación para el personal de las Oficinas, se facilitó el intercambio de buenas prácticas y se utilizó para compartir preocupaciones en las reuniones que se celebraban anualmente. Sin embargo, como expresa Fernández de Lucio en el Informe RedOTRI 2007, coincidiendo con el Cuarto Plan Nacional de I+D, como consecuencia de la falta de orientación estratégica, y sin el apoyo político necesario, esta estructura se debilitó, lo que hizo que esta Red dejara de ser un instrumento de interés para las oficinas, tomando relevancia otras agregaciones que comentaremos más adelante.

Es preciso señalar que, a pesar de no existir una normativa que regule formalmente sus funciones, su estructura o la relación de estas oficinas con su institución de referencia, en 1996 se creó el Registro de OTRI a iniciativa de la Secretaría General del Plan Nacional⁵⁰. Este Registro reconocía estas oficinas con carácter oficial, al mismo tiempo que ampliaba el concepto de OTRI al abrir la inscripción en el mismo a otras entidades del sistema nacional de innovación, como son los centros tecnológicos, las asociaciones empresariales y distintos tipos de fundaciones que tuvieran como actividad principal la gestión de proyectos de I+D y la transferencia tecnológica al sector productivo. La inscripción en este registro se configuraba como necesaria para acceder a la mayoría de las ayudas convocadas en el marco de los programas del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, así como a las ayudas específicas para las oficinas de transferencia de resultados de investigación.

De esta manera, en este Registro de OTRI, dependiente en aquel momento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, podían solicitar la inscripción, además de las universidades, cualquier organismo público de investigación, y también otras entidades privadas sin fines de lucro, siempre y cuando tuvieran unidades que se dedicaran a transferir los resultados de la investigación y el desarrollo tecnológico al sector empresarial.

Todo esto nos da una idea de la manera en que fue concebida la transferencia de conocimiento desde la política científica, identificándola en los sucesivos Planes Nacionales de I+D con aquella que se aplica al tejido productivo o es objeto de comercialización por parte de la entidad que la genera, sin hacer mención a otros agentes sociales como posibles destinatarios de los resultados de estas actividades de investigación.

⁵⁰ Regulado por la Orden Ministerial de 16 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero).

En el ámbito universitario, con el objetivo de mejorar la labor desarrollada por estas estructuras, se constituyó en 1997 la “Red OTRI de Universidades” en el seno de la Conferencia de Rectores de Universidades españolas (CRUE). La Red OTRI publica memorias periódicas que se encuentran a disposición del público interesado en su página Web, y supone una entidad de referencia que da marco al trabajo que desarrollan de manera colaborativa las Oficinas de las distintas universidades españolas, generando un espacio que facilita la puesta en común de intereses y retos, como veremos más adelante.

Desde el mismo momento de su surgimiento se fueron produciendo cambios en estas oficinas en lo relativo a la forma en la que se producía la transferencia de conocimiento a las empresas, lo que también generó cambios en el modo en el que la universidad se relacionaba con el sector productivo, dando lugar a modelos cada vez más complejos de interacción entre agentes, que se mueven por objetivos en ocasiones contrapuestos, y que era necesario conciliar. Al mismo tiempo que se incrementaron las relaciones entre la Universidad y las empresas aportando experiencias exitosas, se identificaron problemas relacionados, por una parte, con la explotación y la titularidad de los logros obtenidos de forma colaborativa, y por otra parte, con la interacción entre entidades que tienen lógicas diferentes de funcionamiento. Mientras que la lógica académica buscaba conocimiento fundamental, reconocimiento entre iguales, y divulgación abierta de los resultados de la investigación, la lógica comercial suponía restricciones a la divulgación, criterios mercantiles para priorizar líneas de trabajo y recompensas medidas en términos financieros. Esta necesidad de conciliar intereses y lógicas, ha marcado de alguna manera el carácter dual de estas Oficinas, como comentaremos más adelante.

En los últimos años, la aplicación del conocimiento generado en las universidades a la consecución de un beneficio social y económico es reconocida como un elemento clave para la convergencia económica y social del Estado español en el ámbito internacional, tal y como se reconoce en la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2011). En este sentido, la propia legislación española reconoce la necesidad de mantener estructuras administrativas que faciliten la interlocución entre la Universidad y la Sociedad con el objetivo de que se produzca un trasvase del conocimiento generado en el ámbito académico hacia las empresas, por una parte, y de recursos financieros de las empresas hacia la universidad, por otra. Además, la promulgación de algunas leyes específicas como la Ley de Economía Sostenible⁵¹, o la de Ciencia, Tecnología e Innovación⁵² aprobadas en 2011, vinieron a reforzar la idea de la transferencia desde los centros de

⁵¹ Ley 2/2011, de 4 de marzo.

⁵² Ley 14/2011, de 1 de junio.

investigación al sector privado para contribuir al desarrollo sostenible y el bienestar social. Estas leyes incluyen en su articulado disposiciones relativas a la titularidad de los derechos de propiedad industrial e intelectual, que han hecho más atractivos los procesos de transferencia para todos los agentes generadores de conocimiento.

3.2.2. FINES, ACTIVIDADES Y ESTRUCTURA

A pesar de no haberse dado un desarrollo normativo que defina el marco de funcionamiento y de actuación de las OTRI, parece existir un consenso sobre cuáles son sus fines y sus actividades, aspectos que pasamos a describir a continuación. Una vez analizados los fines y las actividades, analizaremos la estructura que presentan las OTRI creadas en el ámbito universitario para cumplir su cometido.

Fines

En el caso del Estado español, un diagnóstico previo al I Plan Nacional de I+D había identificado la falta de conexión entre los objetivos de la investigación y las necesidades de los sectores productivos, como una de las carencias más significativas que aquejaban a la investigación científica y al desarrollo tecnológico de nuestro país. Por ello, se decidió promover la creación de estructuras vinculadas a las universidades, que trabajaran para conciliar los intereses de los centros dedicados a la investigación y los de las entidades que formaban parte del tejido empresarial. De esta manera, las OTRI se convirtieron en interfaz entre la Universidad y la Empresa cuyo fin principal es favorecer y facilitar la relación entre ambos sectores con el objetivo de contribuir a mejorar la competitividad del sector empresarial.

Otro de los objetivos planteados en este primer Plan de I+D hacía referencia a la movilización de capitales del sector privado hacia las actividades de investigación. Así, las OTRI cumplían la doble finalidad de favorecer la transferencia de conocimiento y tecnología de las entidades generadoras de conocimiento hacia el tejido empresarial, y además, facilitar la comercialización de los resultados de la investigación académica que aportarían financiación, dando así respuesta a ese doble objetivo formulado en el Plan.

Posteriormente, la Ley de Economía Sostenible (LES), promulgada en 2011, volvió a definir la transferencia de conocimiento a la sociedad como principal finalidad de las OTRI. Esta Ley, formulada en un contexto de crisis económica, formaba parte de una estrategia más amplia cuyo objetivo principal era la recuperación de la economía española a través de la renovación del modelo productivo, contando con la investigación y la transferencia del conocimiento generado en las universidades para cumplir su cometido. Según el artículo 64

de la LES, la OTRI “es una estructura universitaria llamada a cumplir la función de transferencia del conocimiento a la sociedad para la mejora del bienestar y la competitividad, mediante el desarrollo de proyectos e iniciativas en colaboración con el sector productivo”, quedando reforzado así el papel que desempeñan las OTRI como unidad administrativa de intermediación entre la universidad y la empresa en la función de transferencia del conocimiento desde las instituciones de educación superior.

Actividades

En este marco, las OTRI son las encargadas de facilitar y promover las relaciones que hacen posible esta transferencia del conocimiento y la tecnología desarrollada en las universidades y otros centros de investigación hacia las empresas, para la creación de valor económico, del que pueden apropiarse las universidades o el tejido empresarial. Para ello, estas oficinas deben ser capaces de adaptar los resultados de la actividad científica a formatos que puedan ser utilizados por las empresas y el mercado. En este sentido, entre los servicios que prestan estas oficinas, la Red OTRI de universidades destaca los siguientes⁵³:

- Facilitar la colaboración entre investigadores y las empresas, identificando al personal experto más adecuado para atender sus necesidades.
- Promocionar el catálogo de resultados de investigación disponibles para ser transferidos a la sociedad.
- Apoyar el establecimiento de contratos y otras formas de colaboración entre la universidad y la empresa.
- Ayudar a encontrar fuentes de financiación pública para las actividades de colaboración entre grupos de la universidad y otras entidades.
- Gestionar las patentes y otras formas de protección de la I+D.
- Prestar asistencia técnica en las actividades encaminadas a la creación de empresas basadas en la explotación del conocimiento generado en la universidad.

Para poder cumplir estos servicios, las actividades de las oficinas han ido evolucionando. En los primeros años de funcionamiento, las OTRI tuvieron que dedicar gran parte de sus esfuerzos a labores de difusión. Por un lado, debían dar a conocer su existencia y su capacidad para prestar servicios al personal investigador de sus respectivas entidades, poner en marcha los nuevos modelos de contrato adaptados a la legislación vigente y diseñar

⁵³ <http://www.redotriuniversidades.net/index.php/presentacion?id=272> (último acceso noviembre 2018)

procedimientos internos adecuados para la firma de los mismos, y por otro lado, darse a conocer al sector empresarial del área geográfica correspondiente.

En estos primeros momentos, su actividad principal consistía en la recopilación de información acerca de la oferta científico-técnica de sus respectivos centros de referencia, para elaborar bases de datos actualizadas y ponerlas a disposición del tejido empresarial. En ese momento, se daba una clara separación entre quien producía el conocimiento y quien lo explotaba. Con el tiempo, su papel de interlocución con el tejido empresarial se ha ido complicando, ya que además de proporcionar información, se ha hecho necesario conciliar lógicas y acercar intereses para la formulación de proyectos conjuntos, para lo cual ha sido importante el diseño de proyectos concretos en los que ambas partes resultaban beneficiadas.

Esta evolución en sus actividades, ha llevado a las OTRI a gestionar modelos de interacción más complejos que los iniciales, que eran básicamente unidireccionales, teniendo que generar dinámicas de trabajo en las que también las universidades encontrarán un beneficio asociado a las transacciones comerciales de conocimiento.

En este sentido, algunos autores han estudiado la separación existente entre quien produce el conocimiento y quien lo explota, confirmando que, con el tiempo, la distancia ha ido disminuyendo, dando lugar a nuevas formas de colaboración universidad-empresa en las que tanto las empresas como las universidades se benefician del retorno económico de las inversiones realizadas. En este nuevo marco, las OTRI son las responsables de facilitar estas nuevas relaciones entre agentes construidas en un ambiente de confianza (Berbegal-Mirabent et al., 2012).

Sin embargo, y a pesar de reconocer que el papel desempeñado por las oficinas ha ido evolucionando desde sus primeras intervenciones -en las que se comportaban como meras unidades administrativas- hasta hoy en día, que desempeñan un papel más activo como agentes de vinculación con el tejido productivo, cabe destacar que los límites de la colaboración entre agentes siguen estando muy marcados por las convocatorias disponibles y la legislación vigente, lo que deja poco margen de maniobra a la iniciativa propia de las OTRI. Todo ello incide en que el papel administrativo de estas oficinas siga siendo importante, ya que, a pesar de que la relación entre el personal investigador y las empresas en ocasiones es directa, cuando esta relación se formaliza, necesariamente deben intervenir las OTRI como intermediarias, facilitando los procesos y los procedimientos administrativos, que, además, se encuentran cada vez más burocratizados. Por otra parte, todo ello se ve favorecido por la ausencia de criterios claros que determinen qué labores corresponden a una OTRI y cuáles podrían o deberían ser desarrolladas por otras unidades administrativas. Es preciso señalar además que algunas de sus

actividades están orientadas hacia el interior de la universidad, con el objetivo de prestar asistencia al personal investigador propio y mejorar la capacidad competitiva de la propia institución, como es el caso del asesoramiento para la participación en programas de ayuda internacionales, aunque no sea esta su actividad principal.

Por lo que se refiere a las actividades que las OTRI ofrecen a los agentes externos a la universidad, la Memoria sobre el Desarrollo del Plan Nacional de I+D en 1989, describía de forma genérica las siguientes actividades que estas oficinas deben realizar:

- Identificar los resultados transferibles generados por los grupos de investigación activos y difundirlos entre las empresas, directamente o en colaboración con los organismos de interfase más próximos a la empresa.
- Facilitar la transferencia de dichos resultados a las empresas, o en su caso, la correcta asimilación de tecnologías foráneas.
- Colaborar y participar en la negociación de los contratos de investigación, asistencia técnica, asesoría, licencia de patentes, etc. entre los grupos de investigación y las empresas.
- Gestionar, con el apoyo de los servicios administrativos de su universidad o institución, los contratos llevados a cabo.
- Informar sobre los programas europeos de I+D, facilitar técnicamente la elaboración de los proyectos que se deseen presentar y gestionar la tramitación de los mismos.
- Colaborar en el intercambio de personal investigador entre las empresas y su universidad o institución, facilitando la información necesaria a los potenciales beneficiarios de las ayudas existentes a tal fin.

Por otra parte, y más allá del trabajo que cada oficina desarrolla de forma individual en su propia universidad, la participación activa en la “RedOTRI Universidades” amplía y mejora los servicios que las oficinas en su conjunto prestan, desde la CRUE, al Sistema Universitario Español. En este sentido, desde la Red, las oficinas participan además en actividades como las que se describen a continuación (Castro-Martínez et al., 2005).

- Prestar asesoramiento técnico a la Sectorial de I+D en los aspectos relacionados con la función de transferencia de tecnología y aquellos que impliquen poner en relación los resultados de la investigación universitaria con los agentes sociales y económicos en el ámbito del sistema de innovación.
- Colaborar y prestar asistencia técnica a la Sectorial de I+D en sus funciones de relación con la Administración y con otros agentes sociales y económicos, al definir los mecanismos y elaboración de

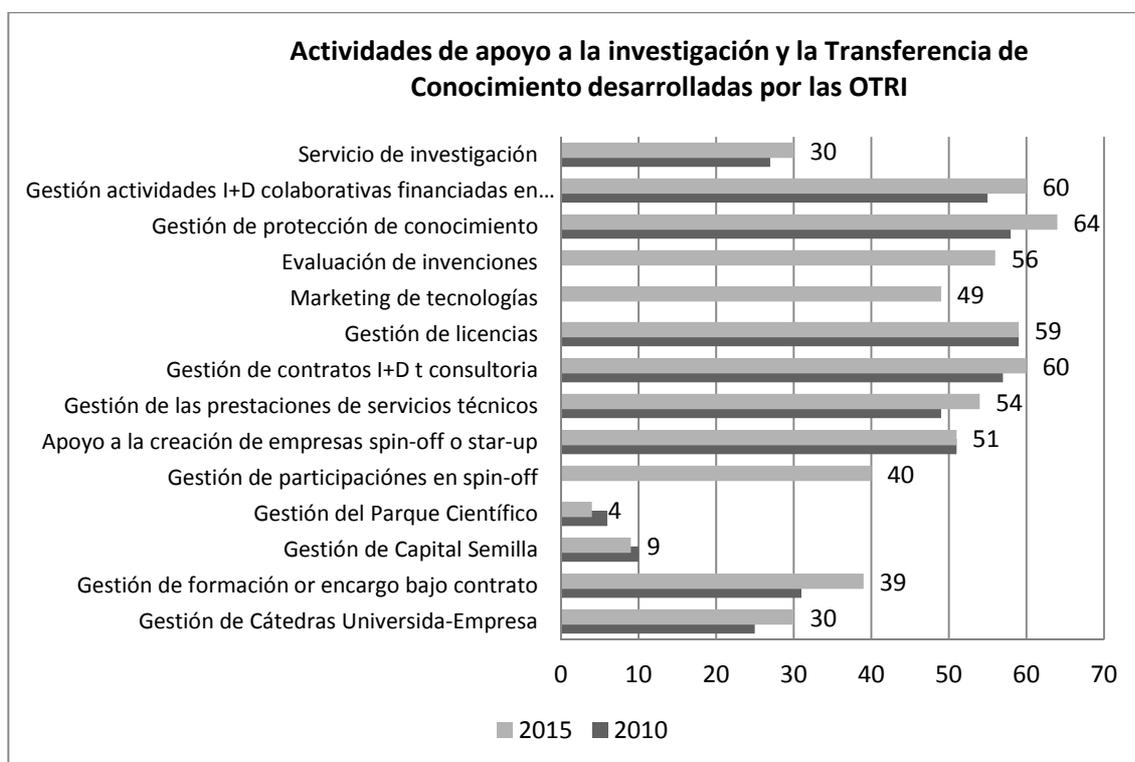
procedimientos desarrollados para la valorización de las capacidades y recursos en I+D de las universidades españolas y su vinculación con la Empresa.

- Contribuir a desarrollar e implantar una imagen de las universidades que ponga en valor su aportación proceso de modernización empresarial y al desarrollo socioeconómico.
- Fortalecer el desarrollo y la profesionalización de las OTRI como estructuras que se especializan en promocionar y gestionar la oferta tecnológica y de conocimiento, así como las relaciones entre la Universidad y la Empresa.
- Potenciar que las universidades se encuentren presentes en los programas y actividades de la Unión Europea.

En este sentido, el Informe-Encuesta elaborado anualmente por la Red OTRI de universidades, nos aporta una visión más concreta de las actividades llevadas a cabo de forma efectiva por las OTRI de las universidades del Estado español.

La Figura 3 muestra las diversas actividades que realizan las OTRI, indicando en el eje de abscisas el número de universidades en las que la OTRI se hace cargo de la actividad que se describe en el eje de ordenadas.

Figura 3. Actividades desarrolladas por las OTRI



Fuente: Informe RedOTRI 2015

Como indica la Figura 3, en la mayoría de las universidades las OTRI asumen como propias las tareas de gestión de protección de conocimiento, la gestión de contratos I+D y consultoría, la gestión de actividades I+D colaborativas financiadas en convocatorias públicas, la gestión de licencias, la evaluación de invenciones, la gestión de las prestaciones de servicios técnicos, el apoyo a la creación de empresas spin-off o start-up, el marketing de tecnologías, la gestión de la participación en spin-off y la gestión de formación por encargo bajo contrato. En menor medida gestionan las Cátedras universidad-empresa o el servicio de investigación, y son pocas las universidades que delegan en las OTRI las actividades relacionadas con la gestión de “capital semilla” o la gestión de los parques científicos.

Además de estas actividades, la mayoría participan en las actuaciones diseñadas por la RedOTRI Universidades. En el marco de la Red, la actividad se articula en grupos de trabajo que nos dan una idea de las principales preocupaciones de las OTRI en su conjunto, indicando claramente una orientación hacia actividades con valor económico. Sus temáticas se refieren a Indicadores; Spin-Off; contratos de I+D (en creación); patentes y protección de software (en creación); y estructuras y políticas de innovación/transferencia (en creación)⁵⁴.

Observando todas las actividades que las OTRI desarrollan cuando trabajan tanto a nivel individual como cuando lo hacen en Red, puede apreciarse que su forma de enfocar la transferencia de resultados de investigación se encuentra muy sesgada hacia el ámbito de la tecnología y hacia el mundo de la empresa, en detrimento de otros vínculos entre los avances en la investigación y diversos sectores sociales. Se trata en todo caso de una conceptualización estrechamente relacionada con la idea de oficina que se planteaba en el I Plan Nacional de I+D, diseñado hace más de 30 años.

Como consecuencia de todo ello, el examen de sus fines y áreas de trabajo permite comprobar que la capacidad de las OTRI para incidir en los diferentes ámbitos de la pertinencia social de la universidad que describíamos en el capítulo anterior es muy débil.

- Las OTRI se han asentado como unidades administrativas que gestionan iniciativas puestas en marcha por la comunidad universitaria o por las empresas en un marco muy estrecho de actuación, limitándose a cumplir la legislación vigente. No tienen capacidad para incidir en los objetivos o en las prioridades de los contratos o el sentido de las relaciones en las que interviene, que vienen marcadas, en origen, por un marco legislativo o por las condiciones de las

⁵⁴ <http://www.redotriuniversidades.net/index.php/grupos-de-trabajo> (última visita 12/02/2018)

convocatorias de ayudas que gestiona. Es realmente la política científica quien determina el sentido y el contenido de las actividades que las OTRI contribuyen a formalizar.

- Su capacidad de influir en las funciones y actividades llevadas a cabo en la universidad también es muy limitada. En este sentido, las OTRI actúan en el ámbito de la transferencia de conocimiento, facilitando que la universidad responda a las necesidades de una parte de la sociedad, como es el tejido productivo. Por lo tanto, sí tiene capacidad de influir en la función de transferencia, pero su marco de actuación se limita al sector más mercantil de su entorno social, como son las empresas o aquellos agentes que pueden aportar financiación a las universidades. Se trata por lo tanto de una transferencia de conocimiento limitada en cuanto a su alcance.
- En cuanto a la gestión interna, las OTRI no tienen competencias relacionadas con la gestión de otros servicios que no sean los suyos propios, e incluso en ocasiones, su vinculación con la universidad es muy débil al depender de una entidad intermediaria como puede ser una Fundación-Empresa.
- Finalmente, en cuanto a la interlocución con la sociedad, debemos señalar que desde su origen han sido concebidas como catalizadoras de las relaciones con una parte de la sociedad, por lo que sí podría decirse que tienen un importante papel relacionado con este ámbito de la pertinencia social. Sin embargo, en este caso también su incidencia es débil, ya que sólo se relacionan con empresas y agentes que aportan financiación a la universidad, y su capacidad de interpretar sus necesidades se limita a lo establecido en la normativa o en la convocatoria correspondiente.

En definitiva, hoy en día las OTRI no constituyen un órgano de interlocución representativo, en el que la universidad pueda interactuar con diversos tipos de actores sociales, sino que se mantienen con la misma filosofía con la que surgieron hace más de tres décadas, como un mero instrumento de gestión administrativa y contable de las propuestas e iniciativas surgidas de la comunidad universitaria, y de los agentes externos con los que la misma se relaciona. Estas iniciativas y propuestas no deben pasar por un previo filtro que cuestione su interés, o su representatividad social, como podría ser deseable desde el prisma de la pertinencia social universitaria, sino únicamente cumplir con los requisitos técnicos y de financiación exigidos por la legislación vigente, siguiendo el mandato de sus universidades.

Estructura

A escala internacional, no existe una única visión sobre la estructura que deben adoptar las unidades creadas en las universidades para la transferencia de conocimiento, observándose distintas tendencias y modelos

institucionales, tal como mostró la encuesta promovida por la OCDE en 2003. Así, algunas de estas unidades mantienen una cierta autonomía y pueden gestionar la transferencia para varias organizaciones a la vez. En países como Dinamarca, Alemania, Corea y el Reino Unido, se crearon oficinas de carácter regional o sectorial (en función del campo de investigación o tecnológico), que gestionaran actividades de transferencia de tecnología para varias universidades o centros de investigación. La mayoría, sin embargo, parecen estar localizadas e integradas en una determinada universidad o institución investigadora. Normalmente las oficinas de transferencia del conocimiento tienen una estructura reducida, empleando en la mayoría de los casos a un máximo de cinco personas a tiempo completo o equivalente (OECD, 2003).

Como ya se ha apuntado, en el caso de las universidades españolas no existe un desarrollo normativo que establezca cuál debe ser su estructura, pero tampoco la literatura académica se pronuncia sobre la organización ideal. Del estudio elaborado por Rubio (2014) se desprende que hay universidades que disponen de una sola unidad -generalmente la OTRI- para realizar todas las actividades relacionadas con la transferencia. Sin embargo, en otras universidades, las actividades están repartidas en varias estructuras e, incluso, por un entramado de entidades (ej. parques científicos tecnológicos, OTRI, institutos de investigación, oficinas de apoyo al investigador, centro de emprendedores, oficina de apoyo a proyectos europeos...) que trabajan coordinados y con unas funciones bien definidas. A veces, cuando se encuentran repartidas en diferentes instancias, se detecta falta de coordinación y comunicación entre ellas, llegando incluso a realizarse en varias unidades las mismas funciones, convirtiéndose en ocasiones en francas competidoras.

Realmente no existe un consenso en cuanto a la conveniencia de centralizar todas estas actividades que se describían en el apartado anterior en una única unidad, o que sean varias quienes realicen distintas funciones de transferencia. Lo que sí dejan claro las investigaciones realizadas es que cada instancia debe contar con una definición precisa de funciones y procedimientos, disponer de una estructura estable y estar perfectamente coordinada con el resto del sistema (Rubio, 2014). En cambio, en lo que sí parece existir consenso, desde la creación de las primeras oficinas, es en la preocupación constante por la falta de recursos técnicos y humanos adecuados para la gestión de las actividades que se realizan en el seno de estas unidades, que son cada vez más diversas. Desde un primer momento, la Red OTRI Universidades puso de manifiesto esta carencia de recursos humanos y técnicos especializados en las Oficinas, lo que estaba impidiendo a las universidades españolas rentabilizar su oferta tecnológica, preocupación que no es exclusiva del caso español sino que se repite también en otros países europeos.

A este respecto, resulta especialmente importante que las OTRI cuenten con personal cualificado, que sea capaz de trabajar con la comunidad académica y la empresarial al mismo tiempo. En último término la cualificación del personal de las OTRI determina la calidad y los resultados de la oficina, ya que este personal debe entender en profundidad el entorno académico, respetando su *modus operandi*, sus normas y valores, sus complejidades y sus comportamientos, y al mismo tiempo, es necesario que tengan un conocimiento adecuado de las necesidades del tejido empresarial. Para que el personal de la OTRI desarrolle su actividad de forma eficiente es necesario que sea capaz de “ver a ambos lados”, de manera que puedan traducir las necesidades y objetivos de un lado en un lenguaje apropiado y comprensible para el otro (LERU, 2011).

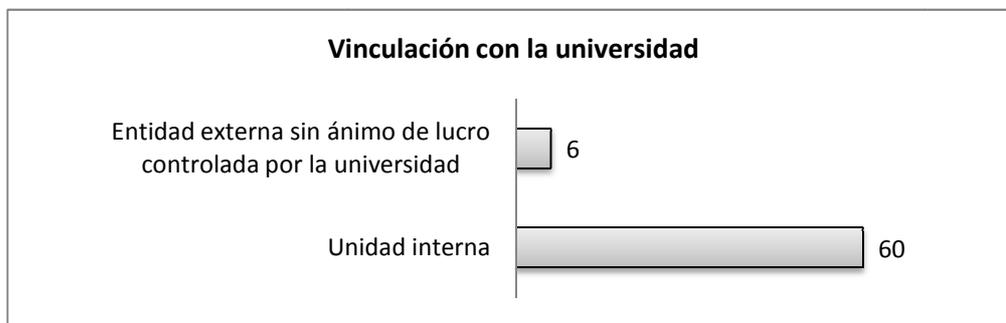
Como respuesta a estas preocupaciones, en el Estado español, desde las administraciones públicas se articularon medidas que promovían el fortalecimiento de estas estructuras a través de convocatorias, que facilitaban las ayudas económicas necesarias para dotar a estas unidades de personal cualificado. En este sentido, caben destacar iniciativas como las correspondientes a las convocatorias de concesión de subvenciones y anticipos reembolsables para la realización de Proyectos de Investigación destinados a estimular la Transferencia de Resultados de Investigación (Proyectos PETRI) hasta 2007, las convocatoria de Proyectos de Investigación Fundamental Orientada a la Transmisión de Conocimiento a la Empresa (TRACE), o los de Apoyo a la Función Transferencia en Centros de Investigación (INNCIDE), que han aportado los recursos necesarios en algunos casos para la contratación de personal y, en otros, para el fortalecimiento de las oficinas a través de la formación especializada de su personal y para que elaboraran planes estratégicos de transferencia propios.

Observamos, por lo tanto, cómo, en el caso de las OTRI, y a diferencia de lo que ocurría en los Consejos Sociales, desde la Administración Pública se ha considerado prioritario que estas unidades cuenten con personal suficiente y cualificado para desarrollar su trabajo, estableciéndose líneas de financiación específicas para su implementación y fortalecimiento.

En cuanto a su dependencia orgánica, se apuesta por que las OTRI sean entidades autónomas, pero al mismo tiempo estén perfectamente integradas en la universidad. En este sentido, en el panorama español la vinculación de estas instancias con su universidad de referencia no sigue un patrón único. En la mayoría de los casos las OTRI se constituyen como unidades administrativas con presupuesto propio, dependientes orgánicamente de algún vicerrectorado relacionado con la transferencia o la investigación. Sin embargo, en algunas universidades las actividades encomendadas a las OTRI son desempeñadas desde una unidad externa sin ánimo de lucro, controlada por la universidad de referencia. En otros casos, estas actividades son

encomendadas a una sección concreta dentro de un vicerrectorado, sin necesidad de crear estructuras orgánicas diferenciadas (ver Figura 4).

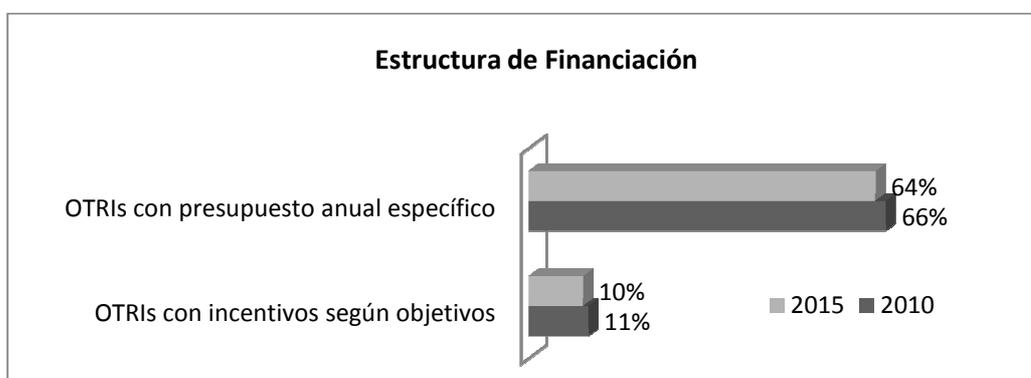
Figura 4. Vinculación de las OTRI con su universidad de referencia



Fuente: Informe RedOTRI Universidad 2015

También el modelo de financiación difiere de unas universidades a otras. En algunos casos, la OTRI tiene un presupuesto propio asegurado y una asignación de personal concreta, sin embargo, en otros casos, la financiación depende de los rendimientos obtenidos por las actividades de comercialización realizadas, con el riesgo que esto supone al tener que introducir la rentabilidad económica como criterio para la toma de decisiones (ver Figura 5).

Figura 5. Estructura de financiación de las OTRI



Fuente: Informe RedOTRI Universidad 2015

En cualquier caso, no parece existir ningún vínculo concreto entre la actividad de las OTRI y los Consejos Sociales, constituyendo instancias paralelas, pese a que, en último término, dichas oficinas responderían a la necesidad de operativizar –en este caso desde la perspectiva de la transferencia- una de las tareas encomendadas a los Consejos Sociales, como es la de estrechar los vínculos entre las universidades y su entorno socioeconómico.

3.2.3. LAS OTRI Y LA RSU

Los esfuerzos por dotar a las universidades de unidades administrativas para apoyar la transmisión a la sociedad del conocimiento que generan, podrían interpretarse como signo de la preocupación existente sobre su función social. Desde esa perspectiva, y en línea con los objetivos de esta tesis, conviene analizar la relación existente entre la transferencia de conocimientos y la responsabilidad social de las universidades, así como los posibles vínculos establecidos entre la labor de las OTRI y las estrategias de RSU.

Como señalábamos anteriormente, además de su interacción con el sector productivo, las OTRI mantienen una relación estrecha con las administraciones públicas, al configurarse como un instrumento a través del cual se transmite la política científica, contenida en la planificación y legislación relacionada con la ciencia y la tecnología, al interior de las universidades. Sin embargo, la ausencia de un marco normativo que regule las funciones y la actividad de estas unidades, obliga a considerar marcos más amplios en los que inscriben su labor, como es la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Esta Ley, publicada en 2011, aporta un marco orientado a fomentar la investigación científica y técnica, y desarrolla los instrumentos de coordinación general, con el fin de contribuir a la generación, difusión y transferencia de un conocimiento que debe ser capaz de resolver los problemas esenciales de la sociedad. La política científica pone así el acento en la investigación, el desarrollo experimental y la innovación, como elementos sobre los que ha de asentarse el desarrollo económico sostenible y el bienestar social (artículo 1 de la Ley de la Ciencia de 2011). La Ley reconoce asimismo la necesidad de dar poder a los agentes de cambio, como son las universidades, estableciendo incentivos claros en favor de una economía más próspera. Entre las medidas que tienen como objetivo situar la legislación española en materia de ciencia y tecnología e innovación en la vanguardia internacional, cabe destacar algunos elementos como la incorporación del enfoque de género con carácter transversal; el compromiso con la difusión universal del conocimiento mediante el posicionamiento a favor de las políticas de acceso abierto a la información científica; la incorporación de la dimensión ética profesional, y la incorporación del concepto de cooperación científica y tecnológica al desarrollo en sus normativas.

También en el preámbulo de la citada Ley se hace referencia a la necesidad de promover la cooperación científica y tecnológica al desarrollo, a través del fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales, especialmente en proyectos con países prioritarios para la cooperación española. Esta necesidad queda reflejada en el articulado de la ley como uno de sus objetivos generales, planteándose “fomentar la cooperación al desarrollo en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, orientada al

progreso social y productivo, bajo el principio de la responsabilidad social de las instituciones de investigación e innovación” (artículo 2.j).

Todos estos elementos, que son presentados como aspectos relevantes en la Ley de la Ciencia, suponen, sin lugar a dudas, el reconocimiento de necesidades sociales que van más allá de la mejora de la competitividad del sector productivo, y a las que se espera que las universidades puedan dar respuesta a través de su actividad de transferencia. En este sentido, las cuestiones mencionadas representan una posición que vincula la reflexión sobre la responsabilidad social de las universidades con el papel que las mismas desempeñan en el campo de la transferencia de conocimientos resultantes de los resultados de investigación obtenidos.

Sin embargo, y a pesar de que las OTRI han sido identificadas como estructuras fundamentales en esta función de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad, todas estas temáticas y ámbitos de intervención no han sido consideradas ni en el diseño, ni en la actividad que actualmente desarrollan estas oficinas.

Así, al margen de alusiones a temáticas concretas que se recogen como objeto de estudio en las convocatorias de las ayudas para la investigación, no encontramos menciones expresas a la RSU en los documentos de política científica, ni en los objetivos de la Red OTRI Universidades, ni en el Reglamento que desarrolla el Registro de las OTRI⁵⁵.

Por otra parte, tampoco encontramos en la literatura académica relacionada con las OTRI referencias expresas a la RSU, ni a las posibilidades de que a través del trabajo de estas unidades se pueda incidir en la responsabilidad social de las universidades. Además, de los informes publicados en la página Web de la RedOTRI Universidades, que evalúan la actividad de estas estructuras, la pertinencia del trabajo que llevan a cabo las OTRI parece derivarse en buena medida de su contribución a la comercialización de los resultados de investigación llevados a cabo por las universidades y, en algunos casos, a la obtención de financiación para su propio mantenimiento. Sin embargo, no existen alusiones a la posible contribución de las oficinas a estrechar lazos –más allá de las mencionadas relaciones mercantiles- con otros sectores de la sociedad

Y, en sentido inverso, la literatura sobre la RSU y las estrategias derivadas de la misma tampoco consideran ni analizan el papel que estas instancias podían

⁵⁵ ORDEN de 16 de febrero de 1996 reguladora de registro de oficinas de transferencia de resultados de investigación en la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. BOE, núm 47 de 23 de febrero de 1996, pp. 6945-6946.

<https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06945-06946.pdf>

jugar en el avance hacia una mayor responsabilidad social de las universidades. La consecuencia de todo ello es que, más allá de la obligada asociación conceptual entre transferencia de conocimiento hacia la sociedad y responsabilidad social de las universidades, las normas y la literatura que se ocupan de estos temas tratan ambos términos por separado, sin establecer vínculos formales entre los mismos.

3.2.4. ALGUNOS DEBATES SOBRE EL PAPEL DE LAS OTRI COMO INTERLOCUTORES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

Una vez analizado el papel con el que fueron creadas estas oficinas y cómo ha ido evolucionando su actividad a lo largo del tiempo, observamos que las OTRI presentan una capacidad de interlocución con la sociedad bastante limitada, ya que se ocupan de manera prioritaria en actividades con marcado trasfondo económico y con un alcance restringido a una parte de la sociedad, especialmente aquella que se encuentra representada por el sector productivo.

En este sentido, una de las críticas relacionadas con la interlocución llevada a cabo por las OTRI que se observa en la literatura académica hace referencia al sesgo en el ámbito de su actuación, ya que se limitan a interactuar con aquella parte de la sociedad que desarrolla una actividad productiva, o al menos susceptible de ser valorada en términos monetarios. Hoy en día se reconoce que las OTRI son sólo “parte del sistema” que enfatiza algunas rutas de transferencia de conocimiento basadas en la comercialización, descuidando otras rutas por las cuales la investigación y la educación interactúan con y para la sociedad. Así, el actual modelo de transferencia, materializado prioritariamente a través de las OTRI “encapsula” la aplicación de la investigación y la educación experimental en el sector privado, dejando al margen o interactuando de forma residual con el sector público, el tercer sector (organizaciones benéficas, fundaciones y ONG) y la comunidad en general.

Lo anterior guarda relación con la forma en que son identificadas las temáticas que son objeto de investigación, y cuyos resultados serán transferidos a la sociedad. La entrada de España en la Unión Europea supuso un reto en el ámbito de la transferencia de la ciencia y la tecnología, que obligó a priorizar determinadas áreas que, al margen de otras consideraciones, resultaban de mayor interés para la economía nacional al contribuir a la mejora de la competitividad del sector productivo. En ese momento las OTRI jugaron un papel clave como transmisoras de esa visión sobre los intereses nacionales al seno de las universidades, papel que siguen jugando en el momento actual.

Este sesgo hacia la mercantilización de la transferencia de resultados de investigación, y hacia las demandas de determinados sectores de la sociedad, genera cierta inquietud en algunos ámbitos. Así, la Liga de Universidades de Investigación Europea (LERU) muestra su preocupación en torno a la capacidad de mantener los valores fundamentales propios de la Universidad, como es la libertad académica, ante una realidad que promueve una creciente dependencia financiera de la gran industria (LERU, 2017). Esta dependencia se ve reflejada también en el ámbito de las OTRI cuyos presupuestos, en algunos casos, dependen de los contratos externos que ellas mismas sean capaces de conseguir, como se señalaba en el sub-apartado anterior.

Carlsson y Fridh (2002) hacen referencia a la lógica de interactuación que dio pie al surgimiento de estas oficinas, señalando que, en la década de 1980, las universidades sintieron la necesidad de crear oficinas de transferencia de conocimiento que facilitaran el flujo de conocimiento a la industria, beneficiándose de las transacciones comerciales de conocimiento. Y aunque se supone que el principal objetivo de un programa de transferencia es que la universidad ayude a sus investigadores a difundir los resultados de investigación para el bien público, en la práctica, las OTRI son vistas muchas veces como entidades que facilitan la transferencia de conocimiento con fines comerciales.

En el marco de la economía del conocimiento, organismos supranacionales, como la Comisión Europea, han realizado importantes esfuerzos para incorporar a la universidad en una red más amplia de agentes para la generación de nuevo conocimiento a través de proyectos colaborativos de I+D+i. Sin embargo, esta dinámica de trabajo tiene el riesgo de presentar a las instituciones de educación superior como “universidades comerciales” lo que, para algunos autores, plantea la necesidad de desarrollar otra cultura que permita compatibilizar la comercialización de los resultados de I+D+i con la visión de una universidad ética, democrática y responsable. En este sentido, las OTRI, por ser las unidades canalizadoras de esta actividad comercial, podrían ser también las encargadas de construir esa legitimidad que demandan diversos sectores de la sociedad hacia una universidad que se mueve en ocasiones en un límite borroso entre la ciencia y los negocios (O’kane et al., 2015; Villani et al., 2017).

Por ello, en un contexto en el que las OTRI están siendo llamadas a jugar un papel importante en la captación de la financiación necesaria para la investigación en las universidades, o incluso para su propio funcionamiento, se abre el debate en torno a dónde situar los límites que legitiman a las OTRI a utilizar el conocimiento como una mercancía. En ese contexto, numerosos autores (O’kane et al., 2015; Pinto y Fernández-Esquinas, 2018; Rubiralta, 2007) hacen referencia a ese papel dual que deben jugar las OTRI al tener que conciliar los intereses de dos usuarios de distinta naturaleza organizacional y

misional, como son la universidad y el tejido empresarial. Esta diversidad de papeles ha sido identificada como una dificultad que genera en las OTRI una constante necesidad de legitimar su identidad.

Otro problema, que aparece al evaluar la capacidad de interlocución de las OTRI, es su condición principal como unidades de gestión administrativas. Ciertamente, durante los últimos años, gracias a la intervención de las OTRI se ha conseguido afianzar la investigación colaborativa universidad-sociedad. De hecho, los procesos de transferencia de conocimiento han ido evolucionando y enriqueciéndose por la interacción de agentes y realidades del entorno, que han dado paso a su vez a procesos de innovación tecnológica. De un “modelo de licencia”, se ha pasado a un “modelo de innovación”, en el que la obtención de licencias se ha generalizado, y ha sido complementado por líneas de trabajo más activas que promueven la investigación colaborativa con la industria y la participación proactiva por parte de la universidad, a través de las OTRI, en la creación de empresas tecnológicas en las que se encuentran presentes tanto la universidad como la sociedad (Cesaroni y Piccaluga, 2016).

Desde esta perspectiva, se observa que la innovación no es solo el resultado de una investigación científica o del progreso tecnológico sino que, en gran medida, es también el resultado de un proceso de interacción entre el ámbito científico y otros dominios sociales y sus grupos de interés. Se reconoce, por lo tanto, que la investigación y la innovación tienen lugar en una red en la que diferentes socios con diferentes conocimientos colaboran sobre la base de una agenda conjunta, y en la que, en opinión de Rubio (2014), la competencia no debería ser vista como un elemento fundamental o único que motiva los procesos de colaboración, sino que debe entenderse como una interacción productiva entre los interesados que buscan la formulación de objetivos comunes y el logro conjunto de resultados.

En todos estos procesos de interacción productiva y participación proactiva, las OTRI se han hecho presentes modulando los términos formales de las relaciones, y velando por el cumplimiento de la legalidad vigente de los acuerdos que se derivan de las colaboraciones, pero sin destacarse por su capacidad para modificar o establecer las rutas alternativas a las que presentan los agentes implicados.

Un aspecto que permite valorar mejor el papel desempeñado por las OTRI y su capacidad de interlocución con un abanico más o menos amplio de instituciones y agentes sociales es el relativo a la evaluación de su actividad. Como señalan Castro et al. (2005) la evaluación de la actividad realizada por las OTRI es un aspecto clave en el ámbito de la transferencia del conocimiento y la orientación de la misma. Ello implica la conveniencia de establecer un sistema periódico de control y seguimiento de las actividades realizadas, que permitan mostrar sus resultados y logros en términos de impacto sobre la comunidad científica y sobre el entorno. En este terreno, resulta de especial

interés el trabajo desarrollado por el Grupo de Trabajo de Indicadores, que basándose en la Encuesta RedOTRI Universidad, recopila la información necesaria para la medición y el análisis de la actividad de transferencia de conocimiento que se realiza en el seno de las universidades españolas⁵⁶.

Con relación a estos informes, cabe destacar la opinión de algunos autores (Carlsson y Fridh, 2002; Chau et al., 2017) que observan ineficiencias manifiestas en los sistemas que evalúan la actividad de transferencia, ya que el grado de éxito de estas estructuras sólo se ve parcialmente reflejada a través de la cantidad de ingresos generados o el número de nuevas empresas creadas. Otros aspectos como la estructura de las oficinas –sobre las que se destaca únicamente el leve aumento habido en sus plantillas–, su vinculación con la universidad de referencia, y otras tareas asumidas por las mismas que no generan flujos económicos, son temas que no son tenidos en cuenta como factores relevantes en la evaluación de la función de transferencia de las universidades. Ello constituye un asunto relevante, que permite constatar la orientación básicamente mercantil que se está dando a la actividad de estas unidades. En este sentido, algunos autores (Siegel et al., 2004; Berbegal-Mirabent et al., 2012) identifican la interlocución con el mercado como la principal función de las OTRI, lo que nos da una idea sobre las preocupaciones principales que existen en torno al trabajo desarrollado por las mismas.

Finalmente, cabe hacer mención de la indefinición existente sobre la relación de las OTRI con otras instancias universitarias encargadas también de estrechar lazos entre las tareas llevadas a cabo en la universidad y el resto de instituciones y agentes sociales. En el plano conceptual, parece existir ciertas conexiones entre la labor encomendada a las OTRI y las funciones asignadas a los Consejos Sociales. Así, por ejemplo, se observa algún paralelismo entre la función encargada al Consejo Social en el año 1983 (cuando la LRU apunta la necesidad de crear una estructura que se preocupe por atraer financiación de la sociedad a la universidad), y el objetivo señalado como prioritario en el I Plan Nacional de I+D de movilización de los recursos privados, que da pie, en 1988, a la creación de las OTRI. Sin embargo, llama la atención que en ningún

⁵⁶ En la Conferencia Anual de la RedOTRI Universidad, celebrada en Madrid en mayo de 2017, se presentaron los resultados de la encuesta 2015, última disponible en el momento de realizar este trabajo. El informe fue elaborado tomando como referencia los datos de la encuesta del año 2015, para los que la Red contó con una gran participación, habiendo obtenido respuestas del 95% de las 70 universidades a las que se ha remitido la encuesta. En particular, las 70 universidades encuestadas comprenden 48 públicas y 22 privadas, tanto presenciales como no presenciales, y únicamente no han contestado a la encuesta cuatro universidades privadas. El informe que se desprende de los datos aportados por la encuesta comprende fundamentalmente información de tipo cuantitativo referida sobre todo al volumen de financiación obtenido a través de proyectos competitivos, contratos con empresas, ingresos por licencias, etc.

momento se establezca o se promueva una relación directa entre ambas estructuras, como a priori podría parecer lógico.

Esta reflexión podría extenderse a la ampliación de funciones confiadas a los Consejos Sociales en 2001, relacionada con la necesidad de una interlocución e interacción más profunda con el entorno de la universidad. Parece evidente que el ámbito de la transferencia de resultados de investigación constituye un ámbito privilegiado para estrechar esa relación y para encauzarla de acuerdo a unas pautas que sean de interés para todas las partes implicadas. La propia noción de transferencia inversa de conocimiento –que incluye la consulta a los agentes económicos sobre sus necesidades para que sean tenidas en cuenta y orienten las líneas y objetivos de investigación (art. 35.1 LCTI)-, constituye un elemento de singular interés para hacer de éste ámbito de la transferencia un ámbito prioritario en las relaciones universidad-sociedad.

Sin embargo, tampoco en este caso se encuentran referencias a la necesidad de una conexión entre los Consejos Sociales y las OTRI, ni siquiera a la hora de considerar que el trabajo desarrollado por estas últimas sirva para evaluar el alcance de los mencionados vínculos entre la universidad y su entorno. Se trata, ciertamente, de instancias de diferente naturaleza, ya que una pretende tener carácter representativo, mientras que la otra constituye un instrumento técnico-administrativo. Ahora bien, aun reconociendo que las OTRI no fueron nunca concebidas como un órgano representativo a la hora de canalizar el diálogo entre la universidad y la sociedad, es preciso subrayar que su marcada orientación hacia el mundo empresarial, tiende a reforzar una visión bastante sesgada de la transferencia de conocimiento. Ello es especialmente significativo si se tiene en cuenta que las OTRI son las únicas unidades de gestión existentes para enlazar el conocimiento generado con las necesidades sociales, por lo que la orientación mencionada dificulta la canalización de inquietudes planteadas desde otros agentes sociales, y su vinculación con el conocimiento generado en el ámbito universitario.

3.3. LOS STAKEHOLDERS

Si en las páginas anteriores describíamos dos mecanismos formales a través de los cuales la universidad interactúa con la sociedad, en este apartado ampliamos la mirada, analizando otro de los elementos que están presentes, al menos en un buen número de universidades, en el ámbito de la interlocución. Nos referimos a las personas, o grupos de personas, cuya relación con el trabajo universitario se establece como consecuencia de su implicación específica en algunas de sus actividades. Estos grupos de personas, que se considera tienen un interés legítimo en la actividad

universitaria, constituyen lo que la literatura académica denomina “stakeholders” o “partes interesadas”.

Los stakeholders son una figura de difícil concreción, que representa intereses individuales o grupales que deben ser tenidos en cuenta en la gestión de las organizaciones. Su propia denominación parte de una oposición o contraste frente al “stockholder” o accionista, que en el mundo empresarial ha representado tradicionalmente el interés principal, orientando las actividades de la organización.

El estudio de la participación de partes interesadas en la gestión de las entidades viene del ámbito empresarial, y ha sido creciente en la literatura académica desde que Freeman (1984) enunció la Teoría de los Stakeholders en los años ochenta. Desde ese momento, ha sido criticada y revisada por distintos autores, por ejemplo, para incorporar aspectos que inicialmente no habían sido contemplados, como las cualidades de los stakeholders o su capacidad de influencia. Aunque surgió respondiendo a una preocupación en el contexto de la gestión empresarial, ha sido progresivamente aplicada también a organizaciones de carácter social.

Más allá del debate teórico, también la puesta en práctica de una gestión más responsable de las organizaciones ha tomado este enfoque como referencia en los procesos de gestión orientados a la rendición de cuentas. La Global Reporting Initiative (GRI), una iniciativa que colabora con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y supone una referencia en el proceso de elaboración de memorias de sostenibilidad, toma como punto de partida las necesidades de los stakeholders para identificar las áreas de interés. Igualmente, la ISO 26000 reconoce la necesidad de que las organizaciones se involucren con las partes interesadas y rindan cuentas ante ellas de las actividades realizadas.

También en el ámbito de la gestión universitaria, diversos autores (Gaete, 2012; Larran y Andrades, 2015; Tetreova y Sabolova, 2010; Mainardes et al., 2012; Whitmer et al., 2010) recomiendan que se profundice en el estudio de los stakeholders. Sus investigaciones han introducido estas “partes interesadas” desde distintas perspectivas en el estudio de la RSU. En algunos casos ha sido interpretada como una Teoría que sustenta las prácticas de responsabilidad social en las universidades (Gaete, 2012). En otros casos, se ha tomado este enfoque para abordar trabajos empíricos sobre aspectos concretos de la responsabilidad social (Larran y Andrades, 2015; Baca, 2015). Y, en ocasiones, también se ha utilizado como un modelo para mejorar la gestión estratégica de las universidades (Mainardes et al., 2010, 2012 y 2014).

En nuestro caso, abordaremos el análisis de “las partes interesadas” para ver lo que las mismas implican en realidad en este ámbito. Trataremos de contrastar si representan a los diferentes agentes con los que la universidad

interactúa, y si tienen un papel relevante para identificar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad y colaborar en que se aborde un enfoque de pertinencia integral.

Este apartado comenzará contextualizando la propia concepción de stakeholders, que inicialmente fue aplicada en las entidades de negocios. A continuación, centraremos nuestra atención en los trabajos que incorporan el concepto de “partes interesadas” al ámbito universitario, con especial énfasis en la literatura relacionada con la RSU. Posteriormente estudiaremos la forma en la que este enfoque se está poniendo en práctica en la universidad, para finalizar identificando las principales cuestiones y retos que este enfoque presenta.

3.3.1. SURGIMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA DE STAKEHOLDERS

Las organizaciones están condicionadas por actores internos y externos, que tienen la capacidad de influir en las actividades y en los procesos que se llevan a cabo en las mismas, y se ven afectados por los mismos. Estos actores son los que se vienen denominando “stakeholders” o traducido al castellano⁵⁷, “partes interesadas”.

El principal autor de referencia en este ámbito es Edward Freeman, quien en 1984 formalizó conceptualmente los elementos que caracterizan la participación o la relación de las partes interesadas con las organizaciones en su “Teoría de las partes interesadas”.

En realidad esto respondía a un estado previo y unas preocupaciones en relación al funcionamiento de las empresas y sus efectos sociales, y especialmente a la necesidad de ampliar la responsabilidad de las empresas y su gestión más allá de la respuesta a los intereses de los accionistas. Así, antes de Freeman, distintos autores habían introducido la idea de que el objetivo de las organizaciones es servir a la sociedad, en un contexto de movilizaciones sociales de defensa de los derechos humanos, del medioambiente, etc. Era obvio que el entorno estaba cambiando y, por lo tanto, resultaba necesario introducir cambios también en la gestión de las organizaciones, que implicaban ampliar la perspectiva de lo que se consideraba la vida corporativa. Es en este contexto en el que surge la idea de las “partes interesadas”.

La Teoría enunciada por Freeman ha ido evolucionando con el tiempo, y con ella el propio concepto de “stakeholder”. En un principio estos stakeholders

⁵⁷ Aunque la literatura académica ha traducido el término a otros idiomas es muy frecuente la utilización del vocablo en inglés. González Esteban (2012) justifica que se siga utilizando el término en inglés por varias razones, entre ellas hace alusión a que contiene una fuerte carga metafórica que en ocasiones se pierde en su traducción a otros idiomas.

eran definidos de manera ambigua, siendo identificados con cualquier grupo o individuo que pueda afectar o se vea afectado por el logro de los objetivos de la empresa. Sin embargo, posteriormente, los estudios fueron profundizando en el concepto presentando distintos matices y clasificaciones, distinguiendo entre stakeholders internos y externos; dueños del capital o dueño de activos menos tangibles; actores o sobre quienes se actúa; con una relación voluntaria o involuntaria con la organización; como proveedores de recursos o dependientes de la organización; como imprescindibles para la actividad de la entidad o secundarios; etc. Finalmente, las definiciones más amplias llegan a la conclusión de que cualquier persona puede afectar o puede verse afectada por las acciones de una organización, y por lo tanto, puede ser identificado como stakeholder de una organización, posición esta última que en cierto modo debilitaría la operatividad del concepto, al desprenderle de perfiles más o menos reconocibles.

A este enfoque no le han faltado sus detractores, siendo criticado con distintos argumentos. Por un lado, se hace una crítica al modelo de interacción que la Teoría contempla. En el proceso de relación que Freeman propone se establece la base para que se dé una comunicación permanente entre las partes interesadas y la organización. Sin embargo, el diálogo supone un proceso en el que los stakeholders no sólo han de ser escuchados, sino que, además, debería exigir alguna respuesta de la organización ante ellos. En este sentido, la comunicación per se, en el sentido de negociación estratégica que planteaba Freeman, puede no ser suficiente, y los stakeholders además deben tener la capacidad de interactuar y de que sus demandas obtengan una respuesta (Chiva, 2014).

En este sentido, Mitchell et al. (1997) señalan que tanto la teoría de los stakeholders, planteada por Freeman en 1984, como las versiones posteriores, resultan insuficientes al no proporcionar criterios objetivos para determinar con claridad y precisión cuando una persona o un grupo tiene efectivamente la condición de stakeholder para una organización, en el sentido de que sus demandas deban ser tenidas en cuenta en sus procesos de gestión.

En esta línea de trabajo, Mitchel et al., (1997) desarrollan la Teoría de la identificación y relevancia de los stakeholders. Desde esta perspectiva, la influencia en la organización por parte de los grupos de interés se produce a través de tres atributos básicos: el “poder”, entendido como la capacidad para conseguir los resultados que desean de manera coactiva, mediante la utilización de la fuerza física, el dinero o las normas; la “legitimidad” interpretada como la percepción generalizada o presunción de que las acciones de un grupo de interés son deseables, correctas o apropiadas, teniendo en cuenta las normas, valores, creencias y definiciones propias del

sistema social; y la “urgencia” refiriéndose al grado en el que las demandas de las partes interesadas reclaman atención inmediata.

Así, cada stakeholder o grupo de stakeholders puede tener uno o varios de los atributos señalados, siendo más relevante cuantos más atributos posea. Además, debe tenerse en cuenta que las partes interesadas no son estáticas, y sus atributos van cambiando con el tiempo y con la experiencia, requiriendo diferentes grados y tipos de atención dependiendo de su poder, legitimidad y/o urgencia, y que los niveles de estos atributos y, por lo tanto, su relevancia, también varían en función de la cuestión o problema que es abordado en cada momento por la entidad. A estos atributos, Pantoja et al. (2015), añaden la variable “liderazgo”, como otro elemento que también determina la capacidad de influencia en las decisiones de la organización, llegando a la conclusión de que el contexto de cada organización determinará la composición de los grupos de interés que resultan más influyentes y, por lo tanto, son más relevantes en cada momento.

Tomando como referencia las investigaciones de Mitchel et al. (1997), González Esteban (2001) revisa la Teoría de Freeman y propone un modelo integral de la Teoría de stakeholders que supone:

- 1.- que la empresa identifica y clasifica a sus stakeholders atendiendo sus atributos: poder estratégico y comunicativo, legitimidad de sus intereses, urgencia del tema, y capacidad de defender sus propios intereses de modo directo o indirecto por medio de representantes.
- 2.- que las estrategias que adopte la empresa con respecto a sus relaciones con los stakeholders tendrán que buscar colaboración con los mismos o, al menos, implicación, tratando de identificar relaciones en las que convergen razones instrumentales y normativas para la gestión de la empresa.
- 3.- que la empresa no contempla a los stakeholders como medios para conseguir la maximización de los intereses de los accionistas, sino que considera que ciertos intereses de los stakeholders tienen legitimidad moral y, por lo tanto, la empresa también tiene una necesidad moral de satisfacerlos.

Esta interpretación de la Teoría de Freeman parte de la idea de que el sistema económico actual tiene como objetivo crear valor para los stakeholders. Desde este punto de vista, se entiende que el objetivo de las organizaciones es generar acciones colaborativas donde todos los stakeholders tienen interés en que se asuman riesgos empresariales para satisfacer los objetivos particulares de cada uno de ellos y, por lo tanto, para que se genere valor para cada uno de ellos.

Con el objetivo de constatar la vigencia de la Teoría de los stakeholders, y su aplicabilidad en el entorno empresarial, Freeman retomó la temática junto a otros autores en 2010. Tal como indica esta investigación (Freeman et al., 2010), la Teoría de los stakeholders había evolucionado desde su

planteamiento original, y era necesario incorporar a la visión económica habitual en la economía de mercado las cuestiones de la ética, responsabilidad y sostenibilidad. Aunque las expectativas de comportamiento socialmente responsable variarán según los países y las culturas, estos autores hacen hincapié en que las organizaciones deben respetar las normas internacionales de comportamiento (aunque no sean expresadas por stakeholders concretos). Sería el caso de las que se reflejan en la Declaración Universal de Derechos Humanos, o la Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible.

En cualquier caso, y aunque la Teoría haya sido actualizada y reformulada, siguen debatiéndose algunas de las limitaciones que le habían sido atribuidas. De cara al objeto de nuestra investigación, es interesante profundizar en lo que se refiere al enfoque utilizado para identificar a los propios agentes o partes interesadas y sus intereses.

En este sentido, se achaca a este enfoque un punto de partida individualista, en el que el stakeholder se contempla como individuo aislado, y privado de una comunidad dentro de la cual averiguar cuál es su objetivo último y cómo lograrlo. De la Teoría de los stakeholders se desprende que cada uno de ellos tiene una expectativa particular, al mismo tiempo que se considera que todos ellos tienen un interés legítimo, y que la empresa debe ser capaz de satisfacer estos intereses de forma equilibrada. Sin embargo, esta visión plantea un problema en caso de conflicto entre las demandas. La incapacidad de resolver este tipo de conflictos deriva de dos circunstancias: por una parte, ningún interés particular es más importante que los otros; y, por otra parte, falta un bien común que permita ordenar los intereses particulares en un objetivo de la comunidad. Con este argumento, Escudero-Poblete (2015) propone que la Teoría de los stakeholders se complemente con el enfoque del “bien común” como base a partir de la cual se construye la Teoría que incorpora a las partes interesadas en la gestión de las organizaciones.

Otro elemento que Escudero-Poblete (2015) identifica como significativo hace referencia a la diferente capacidad que tienen las partes interesadas de incidir en las organizaciones, ya que el grado de importancia y la influencia son muy variables en todas las categorías de stakeholders, que además tienen naturalezas muy diferentes. Un grupo ecologista, por ejemplo, no tiene la misma relación con la entidad que un cliente. Sin embargo, esos stakeholders menos tradicionales también tienen un interés en la actividad de las empresas y éstas tienen el desafío de satisfacer lo que se espera de ellas (Escudero-Poblete, 2010). Siguiendo con las dificultades prácticas para acotar el término, este mismo autor explica el intento de Freeman, en colaboración con otros autores, para resolver esta cuestión en términos de “comunidad”. Así, en lugar de stakeholders individuales, se plantearían cuatro tipos de comunidades según la intensidad con la que se conjugan tres factores: la

geografía, entendida como cercanía física; la interacción, que es diferente en función de las relaciones sociales que establecen los miembros entre sí; y la identidad o sentido de la pertenencia, marcada por las creencias, valores y experiencias.

En relación con estas “comunidades”, estudios recientes han centrado sus investigaciones en el papel de “otros” stakeholders, que van siendo incorporados en los últimos años. Se refieren a grupos externos, a las organizaciones que defiende un interés general (como los grupos ecologistas o los defensores de los derechos humanos). En esta línea, Kennedy (2013) acuñó el término de “Shapeholders” para referirse al “activismo” como un elemento que tiene cada vez más influencia en la marcha de los negocios. El término no tiene traducción al castellano, y hace referencia a aquel grupo de personas que quieren “cambiar el mundo, al mismo tiempo que el mundo les cambia a ellos”.

Se abre así paso la necesidad de dar una interpretación amplia del concepto de “partes interesadas”, que incluya los derechos de la población en general, y especialmente la inclusión de los afectados por omisión, es decir, los que no llegan a tener la calificación de “partes interesadas” en los inventarios tradicionales. Esto permitiría tener en cuenta las necesidades de “partes interesadas” que tienen un interés legítimo en la actividad de las entidades y que persiguen un interés general (Retolaza et al., 2016), aunque las mismas no tengan una relación funcional específica con la organización.

Se trataría así de visibilizar, a través de su incorporación al proceso de toma de decisiones en el ámbito de la gestión, la presencia de “partes interesadas” críticas con el proceso de creación de valor por parte de las organizaciones. Para ello, Retolaza et al. (2016) proponen superar la tradicional lectura individualista de la Teoría de los stakeholders, ampliando el concepto a grupos de interés anónimos que representan intereses colectivos basados en el interés general, y que normalmente aportan una mirada crítica al modelo de organización del sistema productivo.

Esta ampliación del concepto, en un sistema globalizado como el actual, hace que las posibilidades de relaciones sociales sean casi infinitas, lo que puede dar origen a asociaciones de naturaleza muy diferente, que inicialmente no habían sido consideradas como partes interesadas de la organización, pero que en un momento posterior son consideradas como tales. Esto en la práctica supone que los grupos de interés varíen en función del contexto y a lo largo del tiempo, de manera que resulta muy complicado acotarlas con carácter general, o ni siquiera para una organización concreta con un carácter permanente.

En la práctica, la Teoría de los stakeholders, interpretada de una manera más flexible o más estricta, ha sido asumida por la comunidad internacional e

integrada en el modelo de gestión de las empresas y organizaciones que se consideran a sí mismas socialmente responsables. En este sentido, cabe destacar la acogida que ha tenido la ISO 26000⁵⁸ basada en la Teoría de los stakeholders, que se ha convertido en una norma ampliamente reconocida y aplicada, siendo su objetivo la verificación del comportamiento socialmente responsable de las empresas. La Norma establece como principio fundamental el “Respeto por los intereses de sus grupos de interés”, señalando que los objetivos de una organización deben ser establecidos en función de los intereses de sus propietarios, miembros, clientes o electores y otras personas o grupos que también pueden tener derechos o intereses específicos en la organización. La ISO 26000 formula una concepción amplia de lo que se entiende como stakeholder al incluir a la sociedad en general como un stakeholder más, indicando que la responsabilidad social implica una comprensión de las expectativas más amplias de la sociedad.

En esta misma línea, y con un planteamiento más cercano a la rendición de cuentas, destaca por su gran aceptación la guía propuesta por la Global Reporting Initiative (GRI)⁵⁹ para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad. En este caso, identificar y tener en cuenta la opinión de los stakeholders es uno de los elementos clave del procedimiento que se propone para la elaboración de las memorias de sostenibilidad de las organizaciones. En estas memorias se incluye un apartado obligatorio en el que deben definirse quiénes son los Stakeholders y qué mecanismos se han utilizado para facilitar su participación en la elaboración de la Memoria.

Con el tiempo, la Teoría de los stakeholders ha ido ampliando su campo más allá de las entidades de negocios, y se ha ido considerando este enfoque en todo tipo de organizaciones, que estudian sus propias “partes interesadas” y su influencia en cada caso, lo que vendrá determinado por el contexto y el modelo organizacional.

En el caso de la universidad, como veremos, la Teoría de los stakeholders se traslada a este ámbito para justificar las interconexiones e interdependencias entre la educación superior y la sociedad. La educación superior interactúa con un número cada vez mayor de agentes y comunidades consideradas por la literatura especializada como “stakeholders”, cada una con sus expectativas particulares respecto a la Universidad, y ante las que hay que rendir cuentas por las actividades realizadas.

⁵⁸ <https://www.iso.org/iso-26000-social-responsibility.html>

⁵⁹ <https://www.globalreporting.org/Pages/default.aspx>

3.3.2- LA TEORÍA DE LOS STAKEHOLDERS Y LA UNIVERSIDAD: SU RELACIÓN CON LA RSU

Las tensiones descritas en el primer capítulo han obligado a la universidad, en un intento de recuperar su legitimidad social, a prestar una especial atención a estos grupos de interés, que se supone representan las distintas sensibilidades de la sociedad, para dar así respuesta a sus necesidades. A continuación, analizaremos cómo la Teoría de los stakeholders está siendo incorporada como un elemento de análisis en el ámbito de la RSU.

La preocupación por los stakeholders se introduce en el ámbito universitario a través de los debates en torno a la RSU, y la puesta en marcha en las universidades de políticas relacionadas con la Responsabilidad Social.

En lo que respecta a las preocupaciones de la RSU, Larrán y Andrades (2017) observan un cambio en las mismas, con un énfasis creciente en este enfoque. Así, tras un exhaustivo análisis de la literatura sobre la RSU en el contexto internacional durante el periodo 2000 a 2015⁶⁰, observan que, si bien en la década de 2000 el interés de la investigación se centró en analizar los cambios en el gobierno universitario y sus implicaciones para las estructuras y la gestión, a partir de 2010 toman protagonismo el análisis de los cambios en el gobierno universitario y sus implicaciones para la rendición de cuentas y los stakeholders. Entre estos estudios en torno a la RSU y los stakeholders se encuentran tanto los que realizan aportes teóricos relacionados con el concepto, como otros que analizan la puesta en práctica de iniciativas concretas de Responsabilidad Social en las universidades.

Larran y Andrades (2015), una vez estudiadas las teorías que podrían justificar el desarrollo conceptual de la RSU⁶¹, llegan a la conclusión de que las políticas de RS en las universidades se desarrollan al amparo de la “Teoría de las partes interesadas”. Entienden que esta teoría recoge el compromiso de satisfacer las necesidades y/o las expectativas de las diferentes partes interesadas en las funciones de docencia, investigación y gestión desde una vertiente triple que comprende lo económico, lo social y lo medioambiental.

Desde un punto de vista más concreto y práctico, algunos autores (Baca, 2016; Gaete, 2011b; López-Aza, 2016) cuentan con la opinión de las “partes interesadas” para el análisis de algún elemento relacionado con la RSU, como es su evaluación o su aportación a los sistemas de calidad universitaria.

⁶⁰ Su análisis se ha basado en la revisión de revistas especializadas que se centran en temas de gestión y gobernanza en la educación superior, como *Tertiary Education and Management*, *Higher Education*, *Higher Education Policy*, *Higher Education Management and Policy* o *Higher Education Quarterly*.

⁶¹ Teoría de la Agencia, Teoría Institucional, Teoría Basada en Recursos y Capacidades y Teoría de la Legitimidad.

En esta misma línea de trabajo, otros autores (Agle et al., 2008; Ayala-Rodríguez, 2014; Bryson, 2004; Chiva, 2014; Gaete, 2011a; Larrán y Andrades, 2013; Mainardes et al., 2010) destacan el papel que tiene la RSU respecto a la relación que debe mantener la universidad con “las partes interesadas”. Ello comprende diversos aspectos como el diálogo, la rendición de cuentas, la conciliación de los intereses de muchos actores vinculados de forma directa o indirecta con ella, y la necesidad de establecer vínculos con ellos.

Todas estas cuestiones relacionadas con la transparencia y rendición de cuentas en la actividad y en la gestión de las universidades suponen uno de los aspectos más relevantes en el enfoque predominante sobre la RSU. De hecho, la transparencia está siendo exigida en formas cada vez más variadas y complejas, que incluyen la elaboración de informes e indicadores de calidad, la participación en rankings de carácter internacional, etc. En este marco, las universidades parecen haber asumido la obligación de demostrar calidad, eficacia y eficiencia en sus funciones tradicionales no solo ante la administración pública, como organismo financiador, sino también ante un conjunto de agentes y sectores específicos, considerados como “partes interesadas”.

Como resultado de la aplicación de este enfoque centrado en la rendición de cuentas, algunos autores (Garde-Sánchez et al., 2013; Larrán et al., 2015; Moneva et al., 2012; Montes Gutiérrez, María del Pilar, 2015) promueven la elaboración de Memorias de Responsabilidad Social siguiendo el patrón establecido por la GRI. La elaboración de estas memorias comienza con la delimitación de los stakeholders de la entidad, con quiénes se debería establecer un diálogo permanente en el que basar el proceso de mejora continua de la gestión estratégica de la entidad.

Este planteamiento, en el que la identificación de los interlocutores de la universidad se asocia a la existencia de un vínculo directo entre la actividad universidad y las partes interesadas, tiene mucho que ver con la lógica empresarial que da origen a la teoría de los stakeholders, y vincula a éstos con la existencia de intercambios específicos. No se alude a la sociedad en general que, en su interacción con la universidad, se expresa a través de diversos tipos de organismos que la representan en mayor o menor medida. Por el contrario, los stakeholders, para ser considerados como tales, precisan tener un vínculo específico con la universidad, en muchos casos expresado en términos mercantiles (estudiantes/clientes, profesorado/empleados, proveedores, etc.).

En paralelo con algunas cuestiones planteadas en términos generales sobre la Teoría de stakeholders, pero en este caso aplicadas al ámbito universitario, otras investigaciones centran su atención en la naturaleza de las relaciones que las universidades establecen con sus partes interesadas, y en qué medida las mismas son capaces de influir en la actividad universitaria. En este caso se

considera que no es suficiente con identificar a las partes interesadas que interactúan con la universidad, sino que es preciso también que tengan capacidad de influir en la actividad de las organizaciones. Estos estudios tratan de identificar los grupos de interés con el objetivo de establecer relaciones estables, ya que sólo así podrán incorporar sus respectivas visiones y propósitos en la actividad universitaria.

En este sentido Chiva (2014) parte de la Teoría de los stakeholders, incorporando la ética dialógica con el objetivo de mejorar la gestión de un servicio universitario. Chiva (2014) argumenta que el diálogo debe ser reconocido como un posibilitador de legitimidad y transparencia a partir de la comunicación simétrica entre los stakeholders, y con esta premisa desarrolla su modelo de gestión.

Mainardes et al. (2012), por su parte, dan un paso más al estudiar no sólo la presencia, sino también la relevancia de los distintos stakeholders en el contexto universitario, para lo que aplican la Teoría de la Identificación y Relevancia de los Stakeholders de Mitchel et al. (1997) al ámbito universitario añadiendo un atributo adicional, la influencia.

Como se explicó en el apartado anterior, en la propuesta de Mitchel et al. (1997), después de analizar de forma individual los componentes que conforman el modelo, se analizaban las relaciones entre los tres atributos (poder, legitimidad y urgencia), proponiendo ocho tipos de interesados: latente (solo poder), discrecional (solo legitimidad), exigente (solo urgencia), dominante (poder y legitimidad), peligroso (poder y urgencia), dependiente (legitimidad y urgencia), definitivo (poder, legitimidad y urgencia) y no partes interesadas (ninguno de los factores). Pues bien, Mainardes et al. (2012) aplican al caso de las universidades portuguesas el modelo de Mitchel adaptado, llegando a caracterizar 21 stakeholders en función del poder de las partes interesadas, de la legitimidad, y la urgencia, y una vez identificadas las partes interesadas, analizan la influencia que éstas tienen en la entidad. Los resultados de su estudio muestran que la influencia entre la universidad y sus partes interesadas no se puede medir solo por cuatro factores (solo influye, solo es influenciado, influye y se ve influenciado, no influye y no se ve influenciado), sino que las relaciones deben evaluarse en un sentido mucho más amplio, teniendo en cuenta si dichas entidades e instituciones están influenciadas más de lo que influyen o viceversa. Teniendo en cuenta todos estos elementos generaron un nuevo modelo teórico que califica a los diferentes actores articulado de la siguiente manera:

- Cuando el interesado tiene influencia sobre la organización mientras que la organización no tiene (o tiene muy poca) influencia sobre el interesado, estamos en presencia del interesado regulador. El interesado regulador, con su influencia sobre la organización, es capaz de promover ciertas decisiones en la organización,

Sin embargo, estos vínculos de la universidad con sus stakeholders no se encuentran determinados por reglamentaciones formales, por lo que, ni son estáticos, ni son iguales en todas las organizaciones, y será el contexto de cada organización la que determine su composición y su relevancia (Pantoja et al., 2015).

De forma paralela a estos planteamientos de la literatura académica, en el ámbito del Estado español, el Ministerio de Educación hizo pública en 2010 la *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015 (EU2015)*, en la que se destaca la importancia de que los stakeholders se impliquen en el diseño de la estrategia de RS de las universidades indicando que “Se debe proponer una concepción de RS y Sostenibilidad Universitaria participativa, dialogada y plural, en estrecho contacto con la comunidad universitaria, con los agentes del SUE y con las principales partes interesadas” (Comisión Técnica de la EU2015, 2011:14).

La mayoría de estos planteamientos, centrados en analizar la naturaleza de los vínculos que las universidades establecen con sus stakeholders, y su mayor o menor capacidad de influir en la actividad universitaria, han sido presentados y desarrollados en un plano teórico en la literatura académica, o en las estrategias nacionales. Sin embargo, lo cierto es que su influencia ha sido bastante desigual en lo que se refiere a la práctica desarrollada por las universidades en el ámbito de la RSU.

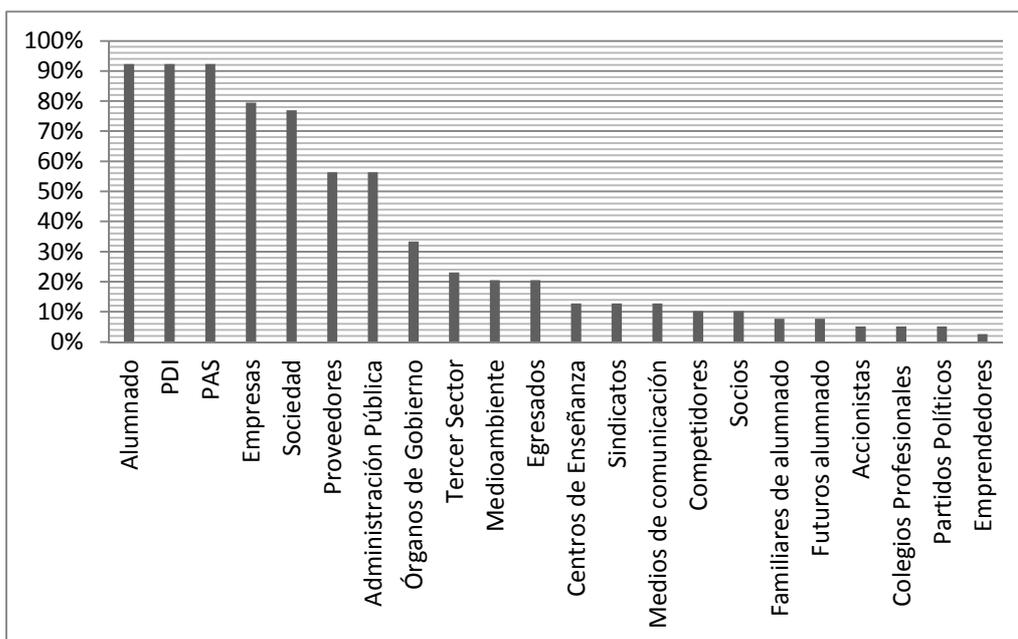
3.3.3 LA EXPRESIÓN Y OPERATIVIDAD DEL ENFOQUE DE LOS STAKEHOLDERS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Aunque la Estrategia Universidad 2015 animaba a las universidades españolas a incorporar la RS al sistema universitario, en la práctica se observa una escasa presencia de discursos o referencias al concepto en lo que se refiere a su misión, visión, valores o ejes estratégicos (Gaete, 2011a).

González-Alcántara et al. (2015) realizan un exhaustivo análisis del desarrollo práctico de la RSU en las universidades españolas. Para ello toman como referencia la documentación y la información publicada en sus páginas Web y contrastan los datos obtenidos con responsables en este ámbito en cada una de las universidades analizadas. El estudio concluye indicando que no llegan a la mitad el número de universidades del sistema universitario español que han implementado los aspectos de la RSU en su entidad. De las 81 universidades que conforman el sistema universitario español, 39 han sido consideradas universidades RSU, y otras 39 pre-RSU, calificando de esta manera a aquellas universidades que, pese a no aplicar el concepto, lo conocen y tratan de difundirlo.

En relación con la identificación de los stakeholders, los datos que se desprenden del estudio de las universidades que han sido calificadas previamente como RSU (35 universidades públicas y 4 privadas) señalan que las universidades consideran mayoritariamente como grupos de interés a su alumnado y trabajadores, tanto PAS como PDI, seguidos de las empresas, la sociedad, la Administración Pública y los proveedores, tal y como se refleja en la Figura 7.

Figura 7. Los stakeholders en las universidades españolas



Fuente: Elaboración propia a partir de González et al., 2015

Más allá de la identificación de los stakeholders, cabe preguntarse por la forma en que éstos se comunican con la universidad. En este sentido, además de las páginas Web institucionales, las universidades utilizan como canales las redes sociales y las revistas para dirigirse principalmente a los miembros de la comunidad universitaria. Adicionalmente, para informar de acontecimientos relevantes, se destaca la existencia de boletines informativos que se difunden generalmente online, y los canales de TV propios de cada universidad (empleados por el 56% de las mismas). También se mantiene el contacto con los egresados a través de las asociaciones de alumnos (el 51%) y de antiguos alumnos (el 62%). La realización de jornadas es otra de las vías utilizadas por las universidades con el objetivo de difundir las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la Responsabilidad Social.

Como instrumento de interacción para conocer la percepción que se tiene en la universidad acerca de la RS, un 44% de las universidades que realizan estas actividades utilizan las encuestas de forma puntual. En este sentido,

Larran et al. (2010) en la investigación realizada años atrás en torno a las expectativas de los stakeholders en las universidades españolas, ya detectaban, como un elemento a mejorar, las importantes deficiencias en los canales de comunicación.

Observamos por lo tanto cómo, a pesar de la importancia de establecer un diálogo y una interacción permanente con los stakeholders señalada en la literatura académica, en la práctica no se observa la existencia de estructuras permanentes como soporte de la interlocución, ni se percibe un especial interés en la misma.

En esta línea, otros estudios analizan la divulgación on line de la información en torno a la RS de las universidades españolas, argumentando que “Internet podría utilizarse como un medio para canalizar la identificación de las expectativas y demandas de los diferentes grupos de interés, para establecer mecanismos de diálogo con ellos y para mejorar la transparencia informativa” (Garde-Sánchez et al., 2013:202).

Estos autores observan que la información de RS que divulgan online las universidades españolas es escasa, e indican que es posible que la divulgación se produzca con propósitos de legitimidad e imagen, más que con el objetivo final de satisfacer los requerimientos de los grupos de interés en el marco del cumplimiento de su deber de rendición de cuentas. Garde-Sanchez et al. (2013:202) concluyen indicando que a pesar de la gran influencia que tienen en cualquier organización, “las universidades no están analizando las necesidades de los grupos de interés”

En lo que se refiere a la práctica de la rendición de cuentas, cada vez son más el número de universidades españolas que presentan su memoria de RS en base a la GRI. Desde que la Universidad de Santiago de Compostela presentara su Memoria de RS del año 2004 siguiendo esta metodología, esta práctica se ha ido extendiendo y afianzando en otras universidades españolas tal y como se señalaba en el capítulo anterior. Uno de los elementos más característicos de este tipo de memorias es el protagonismo que adquieren los grupos de interés, para identificar los elementos relevantes y las áreas de mejora que deberán ser tenidos en cuenta por los órganos de gobierno de las universidades.

Por lo tanto, en la práctica, observamos que la incorporación de la RSU a las universidades españolas está muy vinculada con la necesidad de rendir cuentas a sus stakeholders, basando la demostración de ser una universidad responsable en la publicación, de forma periódica, de una Memoria de Responsabilidad Social o Memoria de Sostenibilidad en las que, incluso en los casos en que no se identifican expresamente quiénes son los stakeholders, se hace una referencia al objetivo de rendir cuentas a las partes interesadas.

3.3.4. - VALORACIÓN DEL PAPEL DE LOS STAKEHOLDERS COMO INTERLOCUTORES DE LA SOCIEDAD

El análisis de la literatura sobre los stakeholders y su aplicación al caso de la universidad permite realizar algunas consideraciones sobre esta cuestión, y sobre la evolución que la misma ha tenido en lo que se refiere a las universidades españolas.

Es evidente que, como se ha señalado, el enfoque de los stakeholders proviene del mundo empresarial y trata de proyectar sobre la institución universitaria una visión de la responsabilidad social en línea con la RSC. Ello se refleja, en primer término, en los debates existentes y en las controversias que se plantean sobre cuál es el objetivo último que se persigue con la identificación de unas partes interesadas, con las cuales establecer una relación preferente desde la universidad.

Para justificar la adopción de este enfoque, algunas aproximaciones (Benneworth y Jongbloed, 2010; Bryson, 2004; Mainardes et al., 2010) toman como referencia el papel protagonista que la universidad asume en la economía del conocimiento, señalando la necesidad de que la universidad cuide y responda ante sus “partes interesadas”, ya que de ello va a depender su propia supervivencia. Sin embargo, no existe consenso ni claridad en cuanto a los objetivos de la relación que se describe o se considera necesaria con las mencionadas partes interesadas. Así, mientras Mainardes et al. (2010) subrayan la necesidad de establecer relaciones rentables con los interesados, en un sentido claramente mercantil, otros autores como Benneworth y Jongbloed (2010) relacionan la tercera misión de la universidad con el tejido empresarial y con el compromiso que tiene la universidad de mejorar la competitividad nacional. Así, estos autores incorporan la Teoría de los Stakeholders al ámbito de la educación superior para reclamar la incorporación del tejido empresarial como un stakeholder relevante.

Sin embargo, otros autores utilizan la Teoría de los stakeholders para justificar la necesidad de una colaboración más estrecha entre la universidad y la sociedad. En esta línea, Bryson (2004) hace hincapié en identificar las partes interesadas desde distintas perspectivas, no sólo para satisfacer los intereses del mercado o de aquellos que financian la investigación y la educación superior.

Así, la influencia que tienen las partes interesadas en la actividad universitaria depende en gran medida del objetivo y la naturaleza más o menos formal, de la relación que se establece entre los diferentes grupos de interés y la institución. En este sentido Duque (2009) pone de relieve que la universidad ha estado ligada a un grupo de interés específico, el sistema económico, al que ha dado más importancia que a otros, como es el sistema social.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que este planteamiento -que ha vinculado la relación de la universidad con su entorno a partir de la Teoría de los Stakeholders-, cuando se lleva a la práctica, tiende a alejarse de los debates sobre la misión de la universidad y la necesidad de que la misma oriente su trabajo en consonancia con los retos y las demandas de la sociedad en su conjunto, quedando reducidas a las demandas o exigencias de grupos de interés concretos en un ámbito de interacción específica con la universidad.

Un segundo elemento de interés a la hora de examinar la plasmación del enfoque de los stakeholders en el ámbito universitario es el que se refiere a la dificultad para identificar y delimitar esas “partes interesadas” en las cuales debería la universidad hacer descansar buena parte de sus relaciones con la sociedad.

Se trata de una dificultad específica, diferente de las que pueden plantearse en otros ámbitos más concretos, como puede ser el de las empresas. En efecto, dado el carácter y la vocación “universal” de estas instituciones, puede argumentarse que existen numerosos grupos que tienen algo que ver con ella, directa o indirectamente y, por lo tanto, pueden sentirse “afectados” e “interesados” en su actividad, lo que lleva algunos autores a concluir que la sociedad en su conjunto constituye una parte interesada en la actividad académica (Vallaey, 2008b:112). Sin embargo, una visión como ésta, que amplía hasta el infinito el concepto de partes interesadas, encuentra grandes dificultades para poderse concretar lo que hace que, en la práctica, acabe teniendo una escasa proyección.

En línea con esto último, muchas universidades que adoptan el enfoque de los stakeholders en sus estrategias de RSU se plantean una identificación de las “partes interesadas” a partir de sectores que pueden tener expectativas más o menos elaboradas sobre el papel de la universidad, ya sea en el plano interno (profesorado, alumnado, o personal de administración y servicios), o en el plano externo (proveedores, o empresas que requieren personas con determinadas competencias, habilidades o destrezas). Es el caso del trabajo llevado a cabo por Larran et al. (2010) para las universidades andaluzas, en el que se presenta un mapa de expectativas consensuado con distintos grupos de interés, elaborado a partir de diferentes talleres de trabajo celebrados en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en el que cada grupo expresa principalmente sus propios intereses. Sin embargo, tal como apuntan Whitmer et al. (2010), lo que realmente supondría una innovación de la Teoría de los Stakeholders en el ámbito de las universidades sería la interacción con otros agentes de la sociedad, más allá de aquellos con los que existe ya una relación funcional específica.

Algunos autores plantean a este respecto que, para lograr una mayor influencia de la sociedad civil en la actividad universitaria, sería necesario

mejorar la interacción y el diálogo entre entorno social y las universidades, lo que requeriría romper algunas barreras institucionales. En este sentido Benneworth y Jongbloed (2010) identifican varios elementos que deberían ser revisados como son la participación en la determinación de la agenda de investigación y las ofertas educativas de las universidades; o el sistema de recompensa interna de las universidades (criterios para la asignación del presupuesto público a unas u otras líneas de investigación o criterios de evaluación de la producción científica, por ejemplo).

En tercer término, más allá de estos problemas de delimitación, es preciso tener en cuenta la influencia asimétrica de unos y otros grupos de interés, lo que redundaría en una mayor capacidad de influir de unos que de otros. Se trata de una cuestión que no es ajena a la ausencia de órganos formales a través de los cuales organizar la participación de los distintos stakeholders, y la posibilidad de intercambiar puntos de vista entre ellos.

Por una parte, en las actuales circunstancias, en las que predomina claramente un enfoque mercantilista sobre las relaciones externas de la universidad, determinados sectores gozan de una capacidad mayor para influir en la orientación del trabajo universitario. Del mismo modo, intereses corporativos de algunos sectores internos a la propia universidad tienen mayores posibilidades de incidir en la toma de decisiones sobre algunas materias que otros situados fuera de dicho ámbito. Sin embargo, el principal problema reside en la ausencia de órganos colegiados en los que unas y otras partes pudieran expresar sus inquietudes e intereses, de manera que los mismos pudieran ser debatidos y contrastados con otros de carácter más general.

En este sentido, no hay consenso ni en la literatura, ni en la práctica, sobre cómo debe organizarse la relación de la universidad con sus stakeholders, si la interlocución debe hacerse de forma individualizada, o si deben crearse estructuras o espacios de participación colectiva. De hecho, la ausencia de órganos formales para la participación de los stakeholders juega a favor de una relación basada en la información a través de las TICs que sin embargo tienen un carácter bastante unidireccional ya que, como señalan Garde-Sanchez et al. (2013), las universidades no prestan atención en recoger la opinión de los grupos de interés a la hora de diseñar y ejecutar sus políticas de RS, lo que contrasta con lo señalado en la literatura previa, de acuerdo con la cual las universidades sí estarían incrementando la influencia y participación de los grupos de interés.

En relación con la ausencia de estructuras formales de participación y canalización de la opinión de los stakeholders, llama la atención la escasa atención que la literatura sobre la RSU presta a las instancias ya existentes, como es el caso de los Consejos Sociales que, por Ley, constituyen los órganos de gestión universitaria en los que –al menos en teoría– participan partes

interesadas que representan los intereses de la sociedad. Tampoco las prácticas que las universidades ponen en marcha en sus estrategias de RSU, tienen en cuenta estos espacios ya existentes que –como los Consejos Sociales- están concebidos precisamente para articular las relaciones universidad-sociedad.

Es preciso recordar que no es lo mismo la “influencia” de las partes interesadas en la universidad y la “participación” que puedan tener las mismas en la vida universitaria. En este sentido la legislación ha hecho su propia lectura de lo que debe considerarse partes interesadas al regular la composición de los Consejos Sociales de las universidades públicas españolas. De hecho, esta regulación determina quiénes son los agentes que, formando parte del Consejo Social, deben tomar decisiones de peso en la gestión de las universidades.

Las anteriores consideraciones muestran que, tanto en la literatura académica sobre la RSU, como en los diseños planteados a este respecto por parte del sistema universitario, el enfoque de los stakeholders como base de las relaciones entre la universidad y su entorno se alejan notablemente de lo señalado en el capítulo 2 sobre la pertinencia social como fundamento de la responsabilidad social de la universidad.

Algunas aproximaciones dentro de la teoría de los stakeholders han tratado de ampliar la visión sobre el tema, tratando de incorporar aspectos relacionados el bien común desde una perspectiva menos funcional y más general (shapeholders), visión que podría acercarse algo más a la idea de pertinencia integral. Sin embargo, el enfoque adoptado por la mayor parte de la literatura académica y de las propuestas formuladas inciden en las aproximaciones más limitadas y funcionales a la cuestión de las “partes interesadas”. Además, estas aproximaciones tienden a centrarse en algunos procesos de mejora en el ámbito de la gestión de la universidad, relacionados básicamente con la rendición de cuentas, sin posibilidad de influir en la investigación, la docencia o la transferencia.

Sin embargo, como ya se señaló, la pertinencia social debe ser capaz de incorporar una visión amplia de las necesidades sociales, que no es posible identificar a través de la interlocución con agentes concretos que tienen una vinculación directa o indirecta con la institución. La pertinencia social integral supone que la universidad, a través de sus funciones, da respuesta a retos sociales que van más allá de algunas necesidades específicas, las cuales, por otra parte, suelen responder casi siempre a requerimientos del mercado.

De ahí que, frente al enfoque de la pertinencia social integral, la aproximación desde los stakeholders tiende a constreñir la actividad universitaria a un marco económico y social pre-establecido, que no se contempla que pueda ser superado. De hecho, cuando se examinan las expectativas de estos

stakeholders o “partes interesadas” predominan una clara adaptación al entorno, sin apenas reivindicación del papel de transformador social por parte de la educación superior. No se cuestiona el modelo -ni educativo, ni económico-, ni mucho menos el orden social establecido. En definitiva, no se contempla el elemento diferencial de la universidad ni su papel como institución capaz de avanzar propuestas para responder a los retos que se plantean en el orden social, ambiental, político o económico. En estas circunstancias, la pertinencia social del trabajo universitario se encuentra supeditada a la adaptación al sistema socio-económico dominante, sin posibilidad de cuestionarlo.

En definitiva, del análisis llevado a cabo sobre los trabajos elaborados a este respecto se desprende que la forma en la que se está introduciendo el enfoque de stakeholders en el ámbito académico, ligada a instrumentos validados en la RSC, no parece estar contribuyendo a promover una visión de la RSU basada en la pertinencia social.

En esta línea, la Tabla 8 recoge las principales características de los instrumentos analizados en este capítulo (Consejos Sociales, OTRI, Stakeholders). A modo de resumen se presenta su origen, el objetivo con el que se diseñan, las funciones que cumple y cómo es percibido su papel de interlocución con la sociedad.

Tabla 8. Resumen de las principales características de los instrumentos de interrelación analizados

	¿Cómo surgen?	Objetivo de la relación	¿Qué funciones cumple?	¿Cómo se percibe su papel de interlocución?
Consejo Social	<p>El surgimiento de los Consejos Sociales está relacionado con un momento de crisis que afectan tanto a la democracia como al contrato social entre el Estado y las universidades</p> <p>La LRU (1983, lo incorpora en la estructura de gobierno como un órgano mixto en el que se encuentra representada la sociedad</p>	<p>Supervisión externa de la actividad universitaria y búsqueda de nuevas fuentes de financiación</p>	<p>* En el marco de la nueva gobernanza promover una universidad más democrática y participativa</p> <p>* Proporcionar financiación adicional para la actividad universitaria, que compense la retirada del Estado</p>	<p>No se ha fortalecido la interacción entre la sociedad y sus necesidades, y la Universidad y sus capacidades</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OTRI</p>	<p>En el momento en el que el Estado disminuye su financiación, alentado a las universidades a buscar financiación en el sector privado, y con una legislación que permite la explotación económica de los resultados de la investigación de las Universidades Públicas, las OTRI surgen como un mecanismo que debe servir de catalizador de las relaciones entre la universidad y la empresa.</p>	<p>* Contribuir a mejorar la competitividad del sector empresarial</p> <p>* Captar rentas de la explotación de los resultados de la investigación</p>	<p>* Conciliar los intereses de los centros dedicados a la investigación y el tejido empresarial</p> <p>* Prestar asistencia técnica en la relación universidad-empresa-administración pública</p>	<p>LES: estructura universitaria llamada a cumplir la función “transferencia del conocimiento a la sociedad para la mejora del bienestar y la competitividad”</p> <p>Catalizador de relaciones universidad-empresa</p> <p>El mercado como principal destinatario de la interlocución</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Stakeholder</p>	<p>Como resultado de trasladar al ámbito universitario una corriente de pensamiento relacionado con el buen gobierno de las empresas</p>	<p>Recuperar la legitimidad social</p>	<p>* Incorporar en la toma de decisiones de gestión de las universidades las demandas de la sociedad</p> <p>* Para incorporar las visiones y propósitos de la sociedad en la actividad universitaria</p> <p>* Rendir cuentas a la sociedad</p>	<p>Interlocución marcada por la rendición de cuentas a la sociedad</p> <p>Con participación asimétrica de los diferentes intereses sociales</p>

Fuente: Elaboración Propia

CAPÍTULO 4.

LOS MECANISMOS DE INTERLOCUCION DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS EN EL MARCO DE LA RSU: ESTUDIO DE CASO

4.1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo analizar cómo se produce la interlocución entre la universidad y la sociedad, en el marco de las políticas de RSU puestas en marcha por las universidades públicas españolas.

La RSU en España encuentra una de sus referencias institucionales más importantes en la Estrategia Universidad 2015, que hizo pública el Ministerio de Educación en el año 2011. Dentro de los desafíos concretos que proponía esta estrategia, destaca la promoción de la responsabilidad social en el ámbito universitario, instando a todas las universidades españolas a que elaboraran un proyecto de RSU que fuera aprobado por su equipo de gobierno para el año 2015.

Si bien es cierto que para el año 2011 la responsabilidad social ya había tomado relevancia en las políticas y en los planes de las universidades españolas, la publicación de esta estrategia aceleró su incorporación al ámbito universitario, dando como resultado la proliferación de memorias de RSU que trataban de visibilizar el comportamiento socialmente responsable de estas instituciones.

Considerando, por lo tanto, la publicación de la Estrategia Universidad 2015 como un hito de referencia en el ámbito universitario español, hemos realizado una búsqueda, a través de las páginas Web, de aquellas universidades públicas que publican alguna memoria de RSU a partir del año 2011, entendiendo que la publicación de las mismas supone una evidencia razonable de que la responsabilidad social es una política intencionada en estas instituciones.

Los resultados de la búsqueda muestran que 22 de las 50 universidades públicas españolas han publicado al menos una memoria de RSU con posterioridad a 2011, por lo que hemos seleccionado estas entidades como representativas de las universidades públicas que incorporan la responsabilidad social al ámbito universitario. La Tabla 9. recoge las universidades que formarán la muestra de estudio.

Tabla 9. Universidades públicas españolas que publican al menos una memoria de RSU desde el año 2011

UNIVERSIDAD	Año de publicación de la última memoria
Universitat de Barcelona	2016/17 (171 páginas)
Universidade da Coruña	2016/17 (109 páginas)
Universidad Carlos III de Madrid	2016/17 (33 páginas)
Universidad de Córdoba	2012/13 (376 páginas)
Universidad de Alcalá	2015 (271 páginas)
Universidad de Almería	2013/14 (132 páginas)
Universidad de Cádiz	2016/17 (256 páginas)
Universidad de Cantabria	2014/15 (127 página)
Universidad de Jaén	2011 (175 páginas)
Universidad de La Laguna	2015 (121 páginas)
Universidad de Málaga	2014/15 (321 páginas)
Universidad de Murcia	2015/16 (172 páginas)
Universidad de Oviedo	2013/14 (186 páginas)
Universidad de Sevilla	2012/12 (152 páginas)
Universidad de Zaragoza	2016/17 (170 páginas)
Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	2016/17 (306 páginas)
Universidad Miguel Hernández de Elche	2014/15 (138 páginas)
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	2011/12 (98 páginas)
Universidad Politécnica de Cartagena	2015/16 (110 páginas)
Universidade de Santiago de Compostela	2016 (192 páginas)
Universidade de Vigo	2015 (132 páginas)
Universitat Jaume I	2016/17 (93 páginas)

Fuente: elaboración propia

Para la obtención de evidencias en torno a un fenómeno social como es la interlocución entre la universidad y la sociedad, hemos considerado pertinente la utilización del método de análisis de contenido, que en nuestro caso ha partido de la revisión sistemática tanto de textos legales como estatutarios, memorias y planes.

El método de análisis de contenido es una herramienta científica, que da como resultado hallazgos replicables, y aumenta la comprensión del investigador sobre fenómenos particulares. Además, esta metodología permite al investigador introducir contribuciones conceptuales propias en la lectura de los textos analizados, para dar respuesta a una pregunta de investigación determinada (Krippendorff, 2018).

Una vez seleccionada la muestra, los textos analizados para la obtención de evidencias han sido para cada una de las universidades las siguientes:

- Estatutos (Anexo 9).
- Páginas Web de los Consejos Sociales (ver páginas Web consultadas).
- Páginas Web de las OTRI (ver páginas Web consultadas).
- Legislación que resulta de aplicación a los Consejos Sociales.
- Memorias de RSU.
- Memorias de los Consejos Sociales.
- Planes de los Consejos Sociales.

Del análisis de esta documentación se desprenden las reflexiones que se presentan a continuación, y que siguen la secuencia de análisis ya utilizada en el capítulo 3. A continuación, los apartados 4.2 a 4.5 harán referencia a las cuestiones relacionadas con los Consejos Sociales de las universidades seleccionadas. Posteriormente (apartados 4.6 a 4.7) presentaremos los resultados que se derivan del análisis de las OTRI de nuestra muestra. Finalmente, centraremos nuestra atención en aquellos aspectos que se encuentran relacionados con los *stakeholders*, como protagonistas de la interlocución universidad-sociedad.

4.2. EL CONSEJO SOCIAL COMO EL ÓRGANO ESPECÍFICO PARA CANALIZAR LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD

Como señalábamos en el capítulo anterior, en el año 1983 la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) incorporaba al Consejo Social como un órgano de gobierno obligatorio para el caso de las universidades públicas del Estado español. La LRU establecía los fines y funciones de este órgano, remitiendo a la legislación autonómica correspondiente la determinación del número de miembros, así como la representación de los intereses sociales en el mismo.

En la Tabla 10 se describe la legislación que regula el funcionamiento de este órgano de gobierno en el caso de las Universidades seleccionadas. La regulación a la que se hace referencia es propia de cada Comunidad Autónoma, con excepción de los casos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), cuyas características especiales conllevan una regulación diferente.

En el caso de la UNIA se trata de una universidad pública, complementaria al resto del sistema universitario andaluz, centrada en formación de postgrado,

que fue creada por la Ley 4/1994, de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta Ley no contempla el Consejo Social como órgano de gobierno de la universidad, y en su lugar establece la constitución de un patronato: “El Patronato de la universidad es el órgano de conexión entre la Universidad Internacional de Andalucía y las instituciones universitarias y los sectores sociales interesados en el mejor cumplimiento de sus fines” (Decreto Legislativo 2/2013⁶², artículo 7).

En cuanto a la UNED, debido a que su ámbito de actuación es nacional, el funcionamiento de su Consejo Social no se encuentra regulado por la legislación autonómica, sino que es la propia Ley 5/1985, de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades, quien determina su funcionamiento y composición.

Tabla 10. Legislación aplicable a los Consejos Sociales de las universidades seleccionadas

Universidades	Legislación
Universitat de Barcelona	Ley 1/2003, de 19 de febrero de Universidades de Cataluña
Universidade da Coruña; Universidade de Santiago de Compostela; Universidade de Vigo	Ley 6/2013, de 13 de junio, del sistema universitario de Galicia
Universidad Carlos III de Madrid; Universidad de Alcalá	Ley 2/2002 de 18 de diciembre de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid
Universidad de Córdoba; Universidad de Almería; Universidad de Cádiz; Universidad de Jaén; Universidad de Málaga; Universidad de Sevilla	Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (L.A.U.)
Universidad de Cantabria	Ley de Cantabria 4/2018, de 15 de junio , por el que se regula el Consejo Social de la Universidad de Cantabria
Universidad de La Laguna	Ley 5/2009, de 24 de abril por la que se

⁶² Decreto Legislativo 2/2013, artículo 7, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de creación de la Universidad Internacional de Andalucía.

	modifica la Ley 11/2003, de 4 de abril, sobre Consejos Sociales y Coordinación del Sistema Universitario de Canarias
Universidad de Murcia; Universidad Politécnica de Cartagena	Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia
Universidad de Oviedo	Ley 2/1997, de 16 de julio, del Consejo Social de la Universidad de Oviedo
Universidad de Zaragoza	Ley 5/2005, de 14 de junio, del Sistema Universitario de Aragón (LOSUA)
UNIA	Decreto Legislativo 2/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de creación de la Universidad Internacional de Andalucía
Universidad Miguel Hernández de Elche; Universitat Jaume I	Ley 2/2003, de 28 de enero, de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas modificada por la Ley 16/2008 de medidas Fiscales, de Gestión Administrativa y Financiera, y de Organización de la Generalitat.
UNED	Ley 5/1985, de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades. Artículo 1. 4

Fuente: Elaboración Propia

Como ya se ha señalado anteriormente, el Consejo Social es un órgano colegiado concebido por ley como un órgano de gestión universitaria obligatorio, que ha sido institucionalizado a través de los estatutos de las instituciones públicas de educación superior. Todas las universidades examinadas describen este órgano de gobierno en sus estatutos como **el órgano** de participación de la sociedad en la universidad, señalando cuál es su papel en la universidad, su composición y sus funciones. Se otorga por tanto desde la normativa un papel central al Consejo Social, y se observan continuas alusiones al mismo a lo largo del articulado, mostrando su importancia como órgano fiscalizador de la actividad universitaria, señalando la necesidad de informarle, o requiriendo su aprobación en cuestiones institucionales, económicas o académicas.

El Anexo 12 recopila la información en torno a cómo se define este órgano de gobierno en los estatutos, y amplía la visión incorporando las primeras palabras que aparecen en la Web inicial de los Consejos Sociales de las universidades seleccionadas. En la mayoría de los casos se reproduce el texto con el que la Ley 6/2001 de Universidades se refiere al Consejo social indicando que es **“el órgano** de participación de la sociedad en la

universidad”, atribuyéndole la “exclusividad” en cuanto a órgano de gestión universitaria que conecta a la sociedad con la universidad. Asimismo, como puede observarse en el Anexo 6. “Funciones asignadas a los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas”, en todos los casos se destaca la función de facilitar la participación de la sociedad en la gestión universitaria.

En todas las universidades, bien en los estatutos, bien en su página Web, o en ambos casos, el consejo social se concibe como el órgano de participación de la sociedad en la universidad, atribuyéndole, con el artículo determinante “el”, una aparente exclusividad o centralidad en cuanto a la función de conectar a la sociedad con la universidad (véase Anexo 12. “Definición del Consejo Social en Estatutos y en las páginas Web de las universidades”). No se describe ni en los estatutos, ni en las páginas Web de las universidades otro órgano de gestión con la función de facilitar la participación de la sociedad en la vida universitaria, lo que confiere a priori a los Consejos Sociales un papel protagonista en las políticas de RSU desplegadas bajo el enfoque de pertinencia integral.

En este sentido, cobra importancia la manera en que se incorporan las distintas sensibilidades sociales al ámbito de la gestión universitaria, cuestión que, en cierto modo, vendrá determinada por la composición de este órgano de gobierno y los criterios que la determinan. Pasamos por lo tanto a continuación a analizar cuál es la configuración de los consejos sociales, establecida por legislación vigente, y cómo se materializa la representación de los intereses sociales en las universidades objeto de análisis.

4.3. LA COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS SOCIALES Y SU CAPACIDAD PARA REFLEJAR UNA REPRESENTACIÓN DIVERSA DE LAS PREOCUPACIONES Y ANHELOS SOCIALES

Como señalábamos en el capítulo anterior, la Ley 4/2007, en su artículo 14.3 en relación a su composición establece que serán miembros del Consejo Social, el Rector o Rectora, el Secretario o Secretaria General y el o la Gerente, así como un profesor o profesora, un o una estudiante y un o una representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros y el resto, lo conformarán personas de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria, representando los intereses de la sociedad, que serán elegidos según lo establecido en la legislación autonómica correspondiente.

Trataremos a continuación de ver la forma en que esta representación de los intereses de la sociedad se ha abordado, partiendo del marco legal desarrollado en cada caso. En este sentido, aunque la muestra recoge 22

universidades, varias pertenecen a una misma comunidad autónoma, por lo que la estructura de su composición es la misma o tiene ligeras variaciones, siguiendo la regulación correspondiente. Así, en total, este conjunto de universidades se ven afectadas por doce legislaciones diferentes. De ellas, diez corresponden a desarrollos normativos autonómicos y dos son regulaciones particulares para el caso de la UNIA y la UNED, como ya se ha explicado.

Como puede observarse en la Tabla 11, el número de miembros del Consejo Social es variable, oscilando entre las 15 personas que componen el Consejo Social de la Universidad de Barcelona, y las 31 que forman parte de los Consejos Sociales de las Universidad de Vigo y la UNIA.

Tabla 11 Número de miembros del Consejo Social en las universidades seleccionadas

Universidades	Total Miembros del Consejo Social
Universidad de Barcelona	15
Universidade da Coruña	29
Universidad de Santiago de Compostela	30
Universidade de Vigo;	31
Universidades Carlos III de Madrid y Alcalá	19
Universidades de Córdoba, Almería, Sevilla, Jaén, Cádiz y Málaga	26
Universidad de Cantabria	20
Universidad de La Laguna	28
Universidades de Murcia y Politécnica de Cartagena	21
Universidad de Oviedo	21
Universidad de Zaragoza	21
UNIA	31
Universidades Miguel Hernández de Elche y Jaume I	25
UNED	20

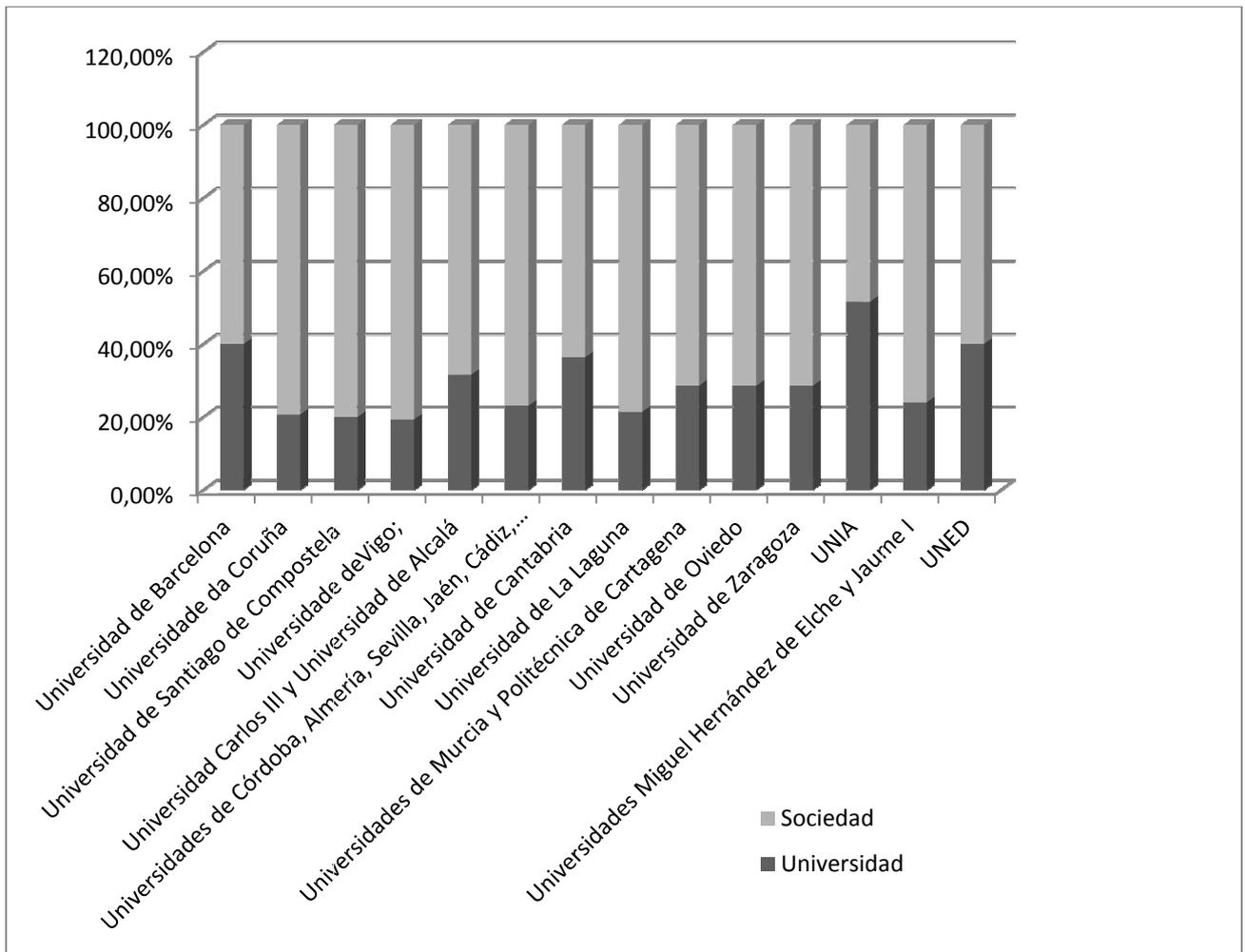
Fuente: Elaboración propia

Más allá del número total de componentes, resulta oportuno estudiar el peso que la comunidad universitaria y la parte social suponen en cada caso. En este sentido, en la Tabla 12 se observa que el peso de la representación de los intereses de la sociedad en la composición del consejo social varía de forma significativa entre las universidades. Así, en la Universidad de Barcelona y en la UNED, la representación de la sociedad supone el 60% de sus miembros, mientras que en las universidades gallegas es sustancialmente superior, llegando al 80 % en el caso de Santiago de Compostela y Vigo.

En este sentido cabe destacar que, como ya se ha indicado, la UNIA es un caso especial, ya que no existe un Consejo Social, pero sí un Patronato que viene a cumplir unas funciones similares. En el Patronato participan todos los rectores de las universidades públicas andaluzas, una persona titular de un vicerrectorado y dos titulares de direcciones de sedes, por lo que el equilibrio en la participación entre la comunidad académica y la sociedad se ve descompensado, siendo la universidad que presenta menor proporción de participación social.

También la UNED presenta una composición un tanto diferente al resto, al contemplar la participación en este órgano de gobierno de 8 miembros de la comunidad universitaria, en lugar de 6, sin embargo, la proporción universidad-sociedad no destaca respecto al resto de universidades.

Tabla 12 Proporción Comunidad Universitaria/Intereses sociales en la composición del Consejo Social



Fuente: Elaboración propia

4.3.1. DIVERSIDAD DE CRITERIOS EN LA DETERMINACIÓN DE LOS MIEMBROS QUE REPRESENTAN A LOS INTERESES DE LA SOCIEDAD

Ya se ha señalado que la LOU establece que será la Ley de la Comunidad Autónoma quien regule la composición del Consejo Social y la designación de sus miembros, entre los que se incluyen, además de la parte universitaria, personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria.

En este marco, las fórmulas que utilizan las comunidades autónomas para designar a los representantes de estos intereses sociales no siguen un patrón único, conteniendo matices más o menos significativos, pero que en todo caso dan lugar a estructuras con una representación diferente de las distintas sensibilidades sociales⁶³.

Uno de los matices que se observa, hace referencia a la capacidad que tienen los gobiernos autonómicos para seleccionar al presidente del Consejo Social. Aunque en todo caso el presidente del Consejo Social será establecido por el gobierno autonómico, porque así lo establece la Ley Orgánica 4/2007 que resulta de aplicación general, encontramos dos posturas diferentes en el desarrollo legislativo llevado a cabo por las Comunidades Autónomas. Por un lado, en los casos de Galicia, Andalucía y Murcia, se establece que el presidente será un miembro adicional al resto de vocales que representan los intereses de la sociedad. En el resto de las legislaciones, sin embargo, se interpreta que el presidente será nombrado por el gobierno autonómico, pero entre las personas que previamente han sido propuestas o elegidas en representación de los intereses sociales.

Otra cuestión que no queda clara es si los miembros del consejo social representan los intereses del colectivo que les nombra, o si por el contrario serán personas designadas por un colectivo concreto, pero que deben trasladar al seno del consejo social las preocupaciones de la sociedad en general. En una primera lectura de la legislación general, al señalarse que lo conformarán personas de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, podría interpretarse que los vocales no tienen una vinculación directa

⁶³ Conviene señalar que se han observado algunas irregularidades o falta de información en lo que se refiere a la puesta en práctica de los aspectos contemplados en la legislación autonómica en cuanto a la composición de los Consejos. En la Universidad de Almería, por ejemplo, no se señala la procedencia en todos los casos. En la Universidad de Cantabria se observa una falta de coherencia entre lo que se establece en la legislación vigente de reciente aprobación y la composición actual del consejo. También se detectan problemas en cuanto a la composición en Córdoba, Oviedo o La Coruña.

con el entorno universitario y servirán para canalizar las preocupaciones de la sociedad en general. Sin embargo, la fórmula utilizada para referirse a los colectivos que proponen a los miembros del consejo social en algunos casos parece indicar otra cosa. En la comunidad de Aragón, por ejemplo, se indica que los distintos colectivos nombran vocales “en representación de” (de las Cortes de Aragón, del Gobierno de Aragón, de los sindicatos, de las organizaciones empresariales más representativas...), lo que da pie a pensar que son nombrados con el objetivo de incorporar preocupaciones de esos colectivos concretos, y no de la sociedad en general. En otros casos, la fórmula utilizada es “designados por... de entre personalidades de la vida cultural, profesional...”, lo que nos da una idea de mayor perspectiva del interés general.

En principio, los vocales que representan los intereses de la sociedad deben ser ajenos a la comunidad universitaria. Sin embargo, en algunas regulaciones autonómicas se incorporan personas que, sin pertenecer a este ámbito, están directamente implicadas en la vida universitaria. Este es el caso de las universidades madrileñas, andaluzas y canarias, donde la legislación contempla la participación de vocales representantes de los intereses sociales designados entre las fundaciones o empresas que tengan suscritos convenios o contratos de investigación, docencia, prácticas de formación profesional o de colaboración en otras actividades de la universidad. Estos vocales, que llegan a suponer en el caso de las universidades madrileñas el 30% de quienes representan los intereses sociales, tienen una vinculación directa con la universidad, que se materializa en la aportación de recursos financieros, o la participación en la formación del alumnado universitario a través de la realización de prácticas en estas entidades. Entendemos, por lo tanto, que estos miembros del consejo social tienen una naturaleza diferente a los vocales designados entre personas de reconocido prestigio del ámbito científico, cultural, artístico o tecnológico, que, en principio, no mantienen un vínculo o un interés propio en el ámbito universitario.

En el caso de las universidades andaluzas cabe destacar la participación en el consejo social de un vocal designado por las organizaciones de la economía social más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma, dando entrada así a la participación en el ámbito universitario de un sector de la economía diferente al de las entidades de negocios, que están presentes en todos los consejos sociales a través de la participación de las organizaciones empresariales.

La Tabla 13 nos permite observar algunos puntos en común, y algunas diferencias también, en cuanto a la representación de las distintas sensibilidades sociales.

En primer lugar, se refleja la importancia que, al menos formalmente, se concede a la comunicación de la universidad con su entorno más cercano,

reflejada al incorporarse en todos los consejos sociales representantes de las entidades locales donde se ubican las universidades (la UNED es excepcional en este caso, como es lógico).

También la legislación garantiza en todos los casos la presencia del sector económico-productivo en este órgano de participación social. Con un peso que varía entre el 61,5 % de los miembros que representan a los intereses de la sociedad en el caso de las universidades madrileñas, y el 22%, en el caso de las universidades catalanas. En el sector económico-productivo hemos incluido los representantes de sindicatos, organizaciones empresariales, empresas y fundaciones que firman convenios con universidad, los colegios de profesionales, las direcciones de economía de los gobiernos autonómicos, las cámaras de comercio y los representantes de la economía social. Todas las regulaciones coinciden en considerar a los sindicatos y las organizaciones empresariales como personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral o social. Este es un hecho a destacar, ya que, aunque la ley de Reforma Universitaria de 1983 consideraba como obligatoria la participación de estos colectivos, este aspecto fue omitido en la Ley Orgánica de 2001.

En siete de los catorce casos se contempla la participación de personas relacionadas con el ámbito educativo, entendiéndose que forman parte de este colectivo los representantes de consejos escolares, antiguos alumnos y la Dirección de universidades de los gobiernos autonómicos. El peso de este sector es muy inferior al del sector económico, llegando al 14% en el caso de la universidad de Cantabria, y rondando el 4 % en el caso de las universidades gallegas.

El resto de miembros que representa a los intereses de la sociedad, lo constituyen personas que de forma genérica responden a una procedencia de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social. En este sentido, cabe destacar que, como usuarios externos, utilizando como fuentes de información la legislación, los estatutos de las universidades y sus respectivas páginas Web, resulta difícil conocer el criterio con el que estas personas son elegidas, o si provienen de uno u otro de los ámbitos citados. Hemos incluido en este apartado a las personas nombradas por los parlamentos y los gobiernos autonómicos. En algunas comunidades autónomas estas personas son elegidas por mayoría de la cámara, e incluso se especifica que serán personas de especial cualificación o relieve, o de reconocida competencia. En otros sin embargo no se especifica, o incluso se determina de forma expresa que serán elegidas “entre sus miembros”, como es el caso de la legislación murciana. Esta circunstancia ha supuesto una fuerte limitación al analizar la representación en este órgano, especialmente en lo que se refiere a valorar el alcance real de sensibilidades sociales diferentes a las del sector productivo o económico.

Tabla 13. Miembros del Consejo Social en representación de los intereses de la sociedad según su procedencia

Universidades	Entida des locales	Sector económico-productivo				Entidades educativas			Otras			
		Sindicatos	Organizaciones empresariales	Empresas y Fundaciones con convenio	Colegios profesionales	Director economía	Economía Solidaria	Cámaras de comercio	Consejo escolar	Antiguos alumnos	Dirección universidades	Otros no específicos
Universitat de Barcelona)	11,1%	22,2%				11,1%			55,6%			
	11,1%	11,1%	11,1%						11,1%		55,6%	
Universidade da Coruña	8,7%	34,8%				0,0%			56,5%			
	8,7%	13,0%	17,4%		4,3%						56,5%	
Universidade de Santiago de Compostela;	8,3%	33,3%				4,2%			54,2%			
	8,3%	12,5%	16,7%		4,2%				4,2%		54,2%	
Universidade deVigo;	12,0%	32,0%				4,0%			52,0%			
	12,0%	12,0%	16,0%		4,0%				4,0%		52,0%	
Universidad Carlos III de Madrid; Universidad de Alcalá	7,7%	61,5%				0,0%			30,8%			
	7,7%	15,4%	15,4%	30,8 %							30,8%	
Universidad de Córdoba; Universidad de Almería; Universidad de Sevilla; Universidad de Jaén; Universidad de Cádiz; Universidad de Málaga	10,0%	40,0%				5,0%			45,0%			
	10,0%	10,0%	10,0%	15,0%			5,0%		5,0%		45,0%	
Universidad de Cantabria	7,1%	35,7%				14,3%			42,9%			
	7,1%	14,3%	14,3%			7,1%		7,1%		7,1%	42,9%	
Universidad de La Laguna	31,8%	31,8%				4,5%			31,8%			
	31,8%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5%				4,5%		31,8%	

Capítulo 4. Los Mecanismos de Interlocución: Estudio de Caso

Universidad de Murcia; Universidad Politécnica de Cartagena	6,7%	46,7%			0,0%			46,7%		
	6,7%	20,0%	20,0%				6,7%			46,7%
Universidad de Oviedo	6,7%	33,3%			6,7%			53,3%		
	6,7%	13,3%	13,3%			6,7%			6,7%	53,3%
Universidad de Zaragoza	20,0%	26,7%			0,0%			53,3%		
	20,0%	13,3%	13,3%							53,3%
Universidad Internacional de Andalucía	53,3%	26,7%			0,0%			20,0%		
	53,3%	13,3%	13,3%							20,0%
Universidad Miguel Hernández de Elche; Universitat Jaume I	10,5%	42,1%			0,0%			47,4%		
	10,5%	15,8%	15,8%		5,3%			5,3%		47,4%
UNED	0,0%	50,0%			0,0%			50,0%		
	0,0%	25,0%	25,0%							50,0%

Fuente: Elaboración propia

4.4. LA PROMOCIÓN DE LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD EN LOS PLANES DE ACTUACIÓN DEL CONSEJO SOCIAL

Pasando de su concepto y composición a sus funciones, la legislación destaca el papel de los Consejos Sociales como órganos formales a través de los cuales la sociedad tiene la oportunidad de participar en el ámbito de la gestión universitaria.

En este sentido, la propia normativa establece en su articulado la obligatoriedad de elaborar un plan de actuaciones destinado concretamente a promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria (Ley 6/2001 de Universidades, artículo 14.2).

Tras una exhaustiva búsqueda en las páginas Web de los Consejos Sociales⁶⁴, observamos que en ningún caso se hace público un plan específicamente destinado a poner en marcha actuaciones que tengan como objetivo la promoción de las relaciones entre la universidad y su entorno social. En su lugar, nueve universidades publican, a través de la página Web, un plan de actuaciones en el que describen las actividades más significativas que el consejo social tiene previsto realizar en el ejercicio siguiente en todos sus ámbitos de trabajo, incluyendo también información en torno a actividades a desarrollar en relación con la sociedad.

La Tabla 14 describe por un lado el año al que hace referencia el Plan de actividades publicado en la página Web y el número de páginas del documento⁶⁵, y por otro lado, se recogen las actividades que los Consejos Sociales describen como “destinadas a promover las relaciones con la sociedad”.

El plan de actividades es un documento previsional en el que se describen las actividades que tiene previsto realizar el Consejo Social en el año siguiente. Destaca la brevedad de los documentos, que en la mayoría de los casos no supera las 5 páginas, y en uno de los casos, en el del Consejo Social de la Universidad de Oviedo, no se mencionan actividades destinadas a promover la relación Universidad-Sociedad.

Los documentos más extensos reflejan principalmente actividades relacionadas con el ejercicio de sus funciones como órgano fiscalizador de la actividad económica y académica de las universidades. Destaca por su extensión el plan de actividades del Consejo Social de la Universidad de

⁶⁴ Ver las páginas web consultadas en bibliografía y referencias, acceso entre enero y marzo de 2019.

⁶⁵ El Consejo Social de la Universidad de Sevilla no publica un documento, si no que presenta su plan de actividades como texto en la Web: <http://institucional.us.es/consejosocial/plan-de-actuaciones/> (última visita 07/03/2019)

Zaragoza, que dedica 28 páginas a la descripción de las actividades a realizar durante el año 2018. Sin embargo, en la mayor parte del documento se abordan cuestiones de índole económica y académica, destinando una única página a describir las líneas de trabajo de relaciones con la sociedad, centrándose exclusivamente en actividades de mecenazgo y captación de recursos.

En las actividades que se describen en relación con la sociedad, por un lado, tiene un cierto protagonismo el alumnado, abordándose preocupaciones como la captación de nuevos estudiantes, o la empleabilidad de los egresados. Y, por otro lado, toma protagonismo el tejido empresarial, como agente receptor de la transferencia de conocimiento y financiador al mismo tiempo, de la actividad universitaria. Solamente en dos casos se plantea la necesidad de mejorar las relaciones con entidades sociales diferentes a las empresas, y en este caso, la misma se formula con el objetivo genérico de mejorar la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía.

Otra de las preocupaciones que quedan patentes en los planes de actividades hace referencia al ámbito de la interacción con la sociedad. En este ámbito se percibe la necesidad de mejorar de alguna manera la participación de la sociedad en la universidad, las estrategias comunicativas y las relaciones con agentes del entorno, referidas tanto a nivel nacional, como a nivel internacional. Sin embargo, esta necesidad no se encuentra presente en todos los planes, por lo que no parece que este ámbito de trabajo sea una prioridad en el conjunto de los Consejos Sociales.

Tabla 14. Plan del Consejo Social publicado en la Web

UNIVERSIDAD	Plan de actividades publicado en la Web	Relaciones Universidad-Sociedad
Universitat de Barcelona	2019 (2 páginas)	Antiguos alumnos Mecanismos de participación Colaboración con empresas
Universidad Carlos III de Madrid	2018 (4 páginas)	Relaciones con el sector socioeconómico para obtener financiación
Universidad de Córdoba	2018 (14 páginas)	Futuro alumnado Empleabilidad del alumnado Transferencia del conocimiento
Universidad de Almería	2018 (5 páginas)	Intensificar las relaciones de cooperación con la sociedad, el mundo empresarial y la Universidad Estrategias comunicativas

Universidad de Málaga	2018 (12 páginas)	Promover la extensión de la cultura Aproximación a las organizaciones no representadas en el Consejo (Cruz Roja...)
Universidad de Murcia	2019 (5 páginas)	Becas para el alumnado Proyectos de investigación impulsados por empresas Empleabilidad y emprendimiento Transferencia de Conocimiento Memoria de RSU Internacionalización
Universidad de Oviedo	2017 (5 páginas)	No se describen actividades de relaciones con la sociedad
Universidad de Sevilla	2018 En línea (no hay documento en pdf)	Contribuir en el acompañamiento y en la generación de iniciativas emanadas de la institución que reviertan en la mejora de la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía Cubrir las necesidades de los grupos de interés, Apoyo a iniciativas y proyectos de solidaridad desarrollados por entidades sin ánimo de lucro. Creación de espacios para la comunicación y el intercambio de opiniones que pueda contribuir a conocer la realidad del mundo económico, empresarial, social y cultural, a través de Jornadas, Cursos, Debates...
Universidad de Zaragoza	2018 (29 páginas)	Oferta de estudios relacionados con las demandas sociales Mecenazgo

Fuente: Elaboración propia

4.5. LA RELACIÓN ENTRE EL TRABAJO DE LOS CONSEJOS SOCIALES Y LAS ESTRATEGIAS DE RSU DE LAS UNIVERSIDADES

Dado el papel reconocido a los Consejos Sociales de conectar universidad y sociedad, cabría esperar que este órgano jugara un papel destacado en las estrategias de RSU puestas en marcha por las entidades de educación superior. No en vano, uno de los aspectos más destacados en la literatura sobre la RSU es la necesidad de que las universidades incrementen sus lazos con el entorno para poder responder en mejores condiciones a las

necesidades del mismo y, de esa forma, contribuir a que su trabajo sea socialmente pertinente.

Por ello, y con el objetivo de identificar cómo interviene este órgano de gobierno en las estrategias de RSU de las universidades seleccionadas, hemos analizado el contenido de las memorias de RSU de las entidades de la muestra, para ver la forma en que este órgano formal se ha tenido en cuenta.

Como primera observación, cabe destacar que las memorias de RSU de las universidades seleccionadas no muestran referencias que evidencien un especial protagonismo de los Consejos Sociales en las políticas, los objetivos o las actividades que se describen. Esta cuestión llama la atención porque, además, se trata de documentos extensos, que abarcan un amplio abanico de temas y preocupaciones.

En este sentido, y a efectos analíticos, en la Tabla 15 se han distinguido tres formas distintas en las que los Consejos Sociales resultan aludidos en las Memorias de RSU:

Carta del presidente del Consejo Social: de las veintidós universidades seleccionadas, ocho cuentan en la introducción de la Memoria con una carta de presentación redactada por el presidente del Consejo Social, lo que podría dar muestra del reconocimiento de este órgano de gobierno en las políticas de RSU de estas universidades. Sin embargo, de estas ocho universidades, seis presentan al Consejo Social como uno más de los órganos colegiados, sin incluir ninguna referencia a su implicación o su relación con actividades concretas que hayan sido desarrolladas en el ámbito de la RSU.

Consideración del Consejo Social como un órgano colegiado más: ocho de las veintidós universidades analizadas se refieren al Consejo Social como un órgano de gobierno más, aportando información de tipo formal como funciones, composición, acuerdos tomados por el pleno, o información relacionada de su papel como órgano fiscalizador de la actividad económica de la universidad, sin hacer referencia a actividades concretas de interlocución con la sociedad. Esto evidencia que estas universidades no consideran a los Consejos Sociales como un agente clave en las políticas de responsabilidad social de su universidad.

Descripción de alguna actividad desarrollada por el Consejo social: Algunas universidades, además de aspectos formales de este órgano de gobierno, incluyen en la Memoria de RSU actividades concretas desarrolladas por los Consejos Sociales o en colaboración con ellos. En este nivel se situarían once de las veintidós universidades. Con todo, entre estas once universidades hay claras diferencias:

- Dos lo mencionan solo para indicar que el Consejo Social financia la publicación de la memoria.

- Tres evidencian una mayor consideración hacia el Consejo Social, formando parte del grupo de trabajo de RSU de la universidad.
- Las otras seis incorporan información en torno a las actividades llevadas a cabo por el Consejo Social como propias de la responsabilidad social de su universidad. Sin embargo, aún en este caso, cinco de estas universidades analizadas referencian actividades puntuales como son becas, jornadas, o proyectos que facilitan las prácticas del alumnado en el tejido empresarial, y sólo en un caso se incorporan a la Memoria de RSU las actividades más significativas del Consejo Social diferentes a las estrictamente relacionadas con sus funciones como organismo de supervisión y control universitario.

Tabla 15. Presencia del Consejo Social en las Memorias de RSU

UNIVUNERSIDAD AÑO y número de páginas	Incluye una Carta del presidente del Consejo Social	Consejo Social, como un órgano colegiado más	Describe alguna actividad desarrollada por el Consejo social
Universitat de Barcelona, 2016/17 (171 páginas)			
Universidade da Coruña, 2016/17 (109 páginas)			
Universidad Carlos III de Madrid, 2016/17 (33 páginas) Informe de RS			
Universidad de Córdoba, 2012/13 (376 páginas)			
Universidad de Alcalá, 2015 (271 páginas)			
Universidad de Almería 2013/14 (132 páginas)			
Universidad de Cádiz 2016/17 (256 páginas)			
Universidad de Cantabria 2014/15 (127 página)			
Universidad de Jaén, 2011 (175 páginas)			
Universidad de La Laguna, 2015 (121 páginas)			
Universidad de Málaga, 2014/15 (321 páginas)			
Universidad de Murcia, 2015/16 (172 páginas)			
Universidad de Oviedo, 2013/14 (186 páginas)			

Universidad de Sevilla, 2012/12 (152 páginas)			
Universidad de Zaragoza 2016/17 (170 páginas)			
Universidad Internacional de Andalucía, 2016/17 (306 páginas)			
Universidad Miguel Hernández de Elche, 201/15 (138 páginas)			
UNED 2011/12 (98 páginas)			
Universidad Politécnica de Cartagena, 2015/16 (110 páginas)			
Universidade de Santiago de Compostela, 2016 (192 páginas)			
Universidade de Vigo, 2015 (132 páginas)			
Universitat Jaume I Curso 2016/17 (93 páginas)			

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el análisis de las memorias, y teniendo en cuenta que el Consejo Social es reconocido como el órgano de interlocución con la sociedad, cabría esperar alusiones al papel jugado por este órgano como responsable de incorporar al ámbito universitario las preocupaciones de la sociedad.

Sin embargo, solo en un caso se observa alguna referencia en este sentido, al detallarse en la memoria de RSU la implicación del Consejo Social en unas jornadas de consulta a sus grupos de interés, que tenían como objetivo comprobar si la memoria publicada proporciona una imagen fiel de la respuesta con la que la Universidad atiende sus compromisos. En el resto de las universidades, el Consejo Social parece jugar un papel poco significativo, más de acompañamiento y promoción que de implicación real o incidencia en los objetivos de las estrategias o de las acciones que se ponen en marcha en el ámbito de la RSU.

Por lo tanto, del análisis de las Memorias de RSU puede concluirse que, con carácter general, no se establecen vínculos significativos entre los instrumentos y las acciones de RSU que en ellas se describen y el papel de los Consejos Sociales.

Por otro lado, y con el objetivo de profundizar en el análisis del papel que juegan los Consejos Sociales en el ámbito de la responsabilidad social de sus universidades, hemos completado la mirada, examinando las memorias anuales que publican los propios Consejos en su página Web. En este caso, nuestro objetivo es analizar en qué medida los propios Consejos Sociales

tienen o no a la RSU como una referencia importante para su trabajo, y la manera en que sus actividades están siendo o no relacionadas con la RSU.

En primer lugar, cabe destacar que, aunque todas las universidades hacen públicas las actas de los acuerdos tomados en las reuniones del pleno, ocho de las veintidós universidades analizadas no publica en su página Web una memoria con la descripción de las actividades realizadas en el ejercicio (ver Tabla 16).

Tabla 16. Relación de Memorias del Consejo Social

Universidad	Memoria Publicada
Universitat de Barcelona	Memoria 2008/09
Universidade da Coruña	Memoria 2017
Universidad Carlos III de Madrid	Memoria de 2017
Universidad de Córdoba	Memoria de 2017
Universidad de Alcalá	
Universidad de Almería	Memoria 2016/17
Universidad de Cádiz	Memoria 2017
Universidad de Cantabria	
Universidad de Jaén	Memoria 2016/17
Universidad de La Laguna	Memoria de 2016
Universidad de Málaga	
Universidad de Murcia.	Memoria 2016
Universidad de Oviedo	Memoria 2015
Universidad de Sevilla	
Universidad de Zaragoza	Memoria 2017/18
UNIA	
Universidad Miguel Hernández de Elche	Memoria 2015/2016
UNED	
Universidad Politécnica de Cartagena	
Universidade de Santiago de Compostela	Memoria 2016
Universidade de Vigo	
Universitat Jaume I	Memoria 2017

Fuente: Elaboración propia

De las 22 universidades estudiadas, sólo 13 presentan una memoria de actividades accesible a través de su página Web, con formatos y contenidos diferentes según los casos. Así, cada universidad hace pública la información que considera más relevante, centrándose en aspectos técnicos muy relacionados con su actividad como órgano de control universitario, aportando información sobre sus funciones, su composición o los acuerdos adoptados en las reuniones del pleno y comisiones. Sólo una de ellas, la Universidad Miguel Hernández de Elche, dedica un epígrafe completo a describir las actividades realizadas en el ámbito de la Responsabilidad Social de su universidad, mostrando, por lo tanto, que la RSU es un ámbito de especial interés.

Un análisis de contenido de las Memorias del Consejo Social analizadas nos permite comprobar que:

- En tres de ellas no se incluye ninguna referencia a la RSU, y en otras dos sólo aparece una referencia a la participación en presentaciones o jornadas organizadas por otras entidades.
- En otras tres memorias se hace hincapié en la mejora del acceso a la información, contemplando incluso la creación de un observatorio, y se muestra alguna preocupación por la publicación de la memoria de RSU de la universidad, aportando en alguno de los casos ayudas económicas para su elaboración.
- En las cinco restantes, si bien se hace referencia a la RSU como un ámbito de interés para el Consejo Social, la preocupación se centra básicamente en la transparencia de la información y la empleabilidad de los egresados universitarios. Además, en el caso de la Universidad Miguel Hernández de Elche, se menciona su apuesta por el respeto al medio ambiente, la solidaridad y la cooperación al desarrollo.

Tabla 17. La RSU en la Memoria del Consejo Social

UNIVERSIDAD	Apartado de RSU en el Índice de la Memoria	Menciones a la RSU		
		Describe acciones concretas en el marco de la RSU	Impulsa la RSU	Compromisos en torno a la Memoria de RSU
Universidade da Coruña (2017, 56 pág.)	No			
Universidad Carlos III de Madrid (2017, 30 pág.)	No		Reuniones del Comité de RSU	
Universidad Córdoba (2017, 81 pág.)	No			
Universidad de Almería (2016, 49 pág.)	No			
Universidad de Cádiz (2016/17, 96 pág.)	No	Ninguna referencia		
Universidad de Jaén (2016/17, 51 pág.)	No			
Universidad de La Laguna (2016, 42 pág.)	No			
Universidad de Murcia (2016, 299 pág.)	No			
Universidad de Oviedo(2015, 62 pág.)	No	Ninguna referencia		
Universidad Zaragoza(2017/18, 86 pág.)	No			
Universidad Miguel Hernández de Elche	si			
Universidade de Santiago de Compostela (2016, 66 pág)	No			
Universitat Jaume I (2017, 57 pág.)	No	Tan solo la referencia a la(asistencia a una jornada de RSU		

Fuente: Elaboración propia

La escasa presencia de la RSU en el día a día de los Consejos Sociales también tiene su reflejo en sus planes de actuación. De las nueve universidades que publican un plan de actividades, sólo cuatro de ellas se refieren a la RSU, y las

actividades que se describen muestran una implicación directa muy débil con la responsabilidad social de sus universidades de referencia (Tabla 18).

En la mayoría de los casos, el papel de los Consejos Sociales en este ámbito tiene que ver con su función como agente que otorga financiación pero que no ejecuta las actividades financiadas. Así el Consejo Social de la Universidad Carlos III publica una convocatoria a través cuál se financian proyectos de RSU ejecutados por la comunidad universitaria. En este sentido llama la atención el caso del Consejo Social de la Universidad de Sevilla, que se convierte en agente financiador de entidades ajenas al ámbito universitario⁶⁶. Cabría inferir por tanto que, en estas convocatorias, los “proyectos de RSU” no responden a una idea precisa de lo que es la responsabilidad social de la universidad, reflejando más bien diversas actividades que trascienden del trabajo académico convencional.

También en los planes de actividades vuelve a reflejarse la preocupación de los Consejos Sociales por la rendición de cuentas, relacionando su actividad en el ámbito de la responsabilidad social con la promoción o la financiación de elaboración Memorias RSU por parte de las universidades de referencia.

Tabla 18. La RSU en los Planes de Actividades de los Consejos Sociales

UNIVERSIDAD	Plan	RSU
Universitat de Barcelona	2019 (2 páginas)	Ninguna referencia
Universidad Carlos III de Madrid	2018 (4 páginas)	Impulsar el proyecto “Responsabilidad Social Universitaria” a través de una convocatoria piloto de proyectos RSU-UC3
Universidad de Córdoba	2018 (14 páginas)	Ninguna referencia
Universidad de Almería	2018 (5 páginas)	Línea estratégica “relación con la sociedad”: Mejorar el compromiso de la comunidad universitaria con la responsabilidad social
Universidad de Málaga	2018 (12 páginas)	Ninguna alusión
Universidad de Murcia	2019 (5 páginas)	Fomento de RSU: Memoria de RSU y preocupaciones del alumnado
Universidad de Oviedo	2017 (5 páginas)	Ninguna alusión
Universidad de	2018	Colaboración en los programas de

⁶⁶ “Esta iniciativa se materializa en una convocatoria dirigida a entidades sin ánimo de lucro que desarrollan proyectos sociales para los colectivos más desfavorecidos y necesitados de la provincia de Sevilla” <http://institucional.us.es/consejosocial/plan-de-actuaciones/responsabilidad-social/> (última visita 7/03/2019)

Sevilla	En línea (no hay documento)	responsabilidad social que se desarrollan en la Universidad y mediante el apoyo a iniciativas y proyectos de solidaridad desarrollados por entidades sin ánimo de lucro
Universidad de Zaragoza	2018 (29 páginas)	Transparencia en la gestión Ninguna mención a la RSU

Fuente: Elaboración propia

4.6. LAS OTRI COMO ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA QUE FACILITA LA INTERLOCUCIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO

Además de los Consejos Sociales, tal como señalábamos en el capítulo anterior, las OTRI son uno de los mecanismos de relación universidad-sociedad que se encuentra presente en todas las universidades públicas españolas, incluyendo las que analizamos en nuestra muestra.

En línea con lo planteado en el capítulo anterior, analizaremos el papel que juegan las OTRI a la hora de interactuar con diferentes tipos de agentes sociales para la transferencia del conocimiento, entendiendo que, a través de este instrumento, se puede examinar también el carácter de las relaciones externas establecidas por la universidad en este ámbito, y su relación con la RSU.

Comenzando por su reconocimiento formal, las OTRI son estructuras que se incorporan estatutariamente al ámbito universitario en ocho de los veintidós casos estudiados, concretamente en las universidades de Alicante, Carlos III de Madrid, Cantabria, Cádiz, Jaén, Málaga, La Laguna y la UNED.

Un análisis de contenido de estos estatutos nos permite comprobar que las OTRI se encuentran íntimamente relacionadas con la función de generación de conocimiento, jugando un papel fundamental en la transferencia del mismo desde el ámbito universitario hacia la sociedad. En todos los casos analizados se explicita que están llamadas a fomentar las relaciones de la universidad con el exterior, y a servir de apoyo en la formalización de estas relaciones a través de la firma convenios o contratos, en los que se regulan los términos de las mismas.

Sin embargo, los propios estatutos las definen como estructuras técnico administrativas, dependientes del órgano competente en la investigación universitaria, con escaso margen de maniobra en cuanto su incidencia en los objetivos y los fines perseguidos con la actividad de transferencia que ellas mismas facilitan.

En la práctica, los fines de la transferencia de conocimiento canalizada a través de las OTRI están muy relacionados con la explotación del conocimiento científico, que redundará en una entrada de recursos financieros al ámbito universitario. En este sentido, la Tabla 19, sintetiza las

referencias y funciones atribuidas estatutariamente a las OTRI en los ocho casos mencionados.

Tabla 19. Las OTRI y sus atribuciones en los Estatutos

	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Cantabria	Universidad de Jaén	Universidad de La Laguna	Universidad de Málaga	UNED
Relacionada con el ámbito de la investigación								
Servicio técnico-administrativo								
Servicio centralizado de la Universidad								
Gestiona contratos y convenios								
Relaciona universidad con entidades público privadas								
Relaciona la universidad con el mundo de la empresa								
Ejecuta la política definida por el órgano de gobierno competente								
Se relaciona con la captación de recursos financieros para la universidad								

Fuente: Elaboración propia

Entre los casos estudiados, la Universidad Carlos III de Madrid define a la OTRI en sus estatutos como la unidad técnico-administrativa que gestiona los proyectos de investigación, y los contratos con personas físicas o entidades públicas o privadas. Asimismo, señala que será la encargada de administrar los

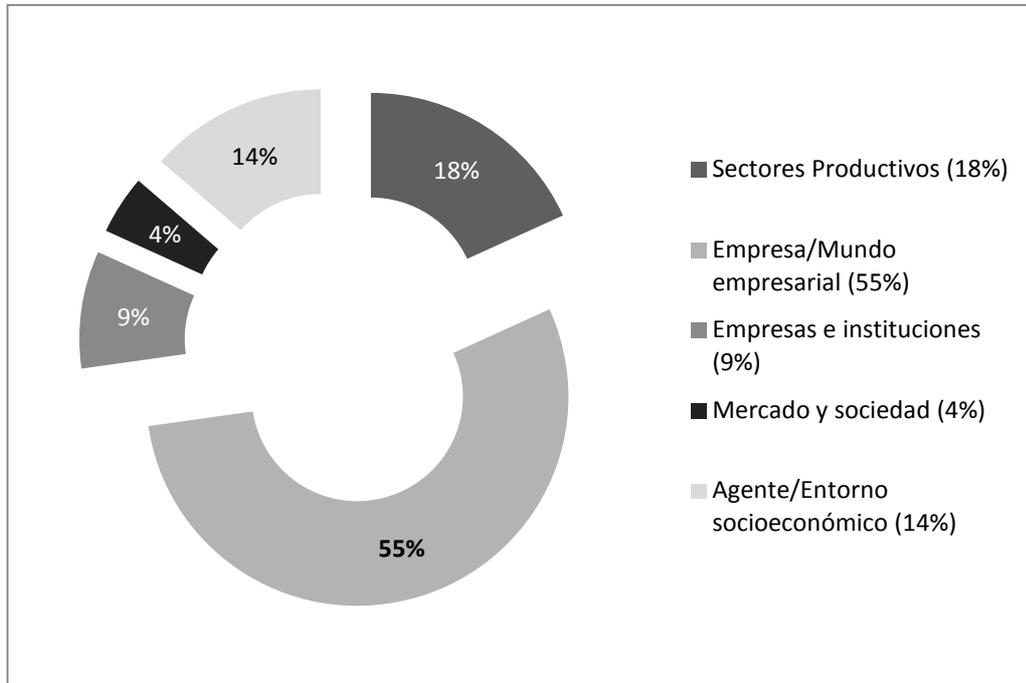
fondos generados por la Universidad en ejecución de la política definida por los órganos de gobierno competentes en la materia.

La Universidad de Almería contempla la OTRI en sus estatutos en el apartado relacionado con las fuentes básicas de financiación. En cuanto a su papel en la universidad, la Universidad de Almería coincide con la de Jaén en definir la OTRI como un servicio centralizado con una doble función: por un lado, la de fomentar las relaciones entre los investigadores y las entidades públicas y privadas; y, por otro lado, la de apoyar la firma de convenios y contratos de investigación, en ejecución de la política definida por los órganos de gobierno competentes. Ambas universidades dejan claro, por lo tanto, que se trata de una unidad administrativa fundamental en el ámbito de la gestión de la captación de recursos, relacionados con la transferencia de conocimiento al exterior, pero que ejecuta una política que viene definida por otros órganos de gobierno.

Por su parte, la Universidad de Cádiz establece en sus estatutos la necesidad de que la OTRI emita un informe favorable en los contratos con el exterior, mientras que la UNED, explícita en sus estatutos, que el principal interlocutor social de la OTRI es el mundo de la empresa.

Más allá de las funciones atribuidas a las OTRI en los estatutos de las universidades analizadas, nos parece relevante examinar la tipología de agentes externos a través de los cuales se plantean llevar a cabo dichas funciones. O, dicho de otro modo, cuales son los sectores de la sociedad que, según el criterio de las propias universidades, son los principales destinatarios de la transferencia de resultados de investigación. Para ello, hemos estudiado las páginas web institucionales de las universidades de la muestra, observando que las OTRI centran sus relaciones externas en atender las necesidades del sector productivo, siendo su interlocutor principal el tejido empresarial (ver Figura 8).

Figura 8. Principales interlocutores de las OTRI



Fuente: Elaboración propia

Aunque en algunos casos se señala que las OTRI canalizan la transferencia de conocimiento hacia la sociedad con el objetivo de satisfacer necesidades sociales, la filosofía de trabajo que se describe en casos como en Zaragoza y Sevilla es la de poner en contacto a investigadores con empresas, de manera que éstas puedan incorporar los avances científicos generados en la Universidad a sus productos y procesos.

Las universidades de Santiago de Compostela, y Miguel Hernández de Elche, señalan a la sociedad como principal receptora de la transferencia de conocimiento. Sin embargo, Santiago de Compostela indica que su impacto en la sociedad se consigue a partir de la incorporación de los logros de la investigación académica en los procesos, productos o servicios del tejido empresarial, y la universidad Miguel Hernández de Elche, señala como principales interlocutores de la sociedad a los agentes del entorno socioeconómico.

Por lo tanto, observamos, que aún en el caso de señalar a la sociedad como receptora de la transferencia del conocimiento generado en las universidades, en realidad, la transferencia de conocimiento canalizada a través de las OTRI vuelve a tener como destinatarias directas a las entidades del tejido productivo. Y será a través de éstas, concretamente a través de su prestación de servicios o entrega de bienes, cómo llegarán en última instancia a la sociedad en general.

4.7. EL PAPEL DE LAS OTRI EN LAS POLÍTICAS DE RSU

Más allá de las funciones atribuidas formalmente a las OTRI, y de la manera en que dichas funciones se ejercen, a los efectos de esta investigación interesa analizar específicamente el modo en que contempla, o no, la relación entre el trabajo de estas oficinas y las estrategias de RSU. No en vano, las OTRI han sido concebidas para canalizar la transferencia del conocimiento al exterior de la universidad, estableciendo relaciones formales con agentes sociales, por lo que sería lógico que tuvieran cierto protagonismo en las políticas de RSU de las universidades.

Para estudiar el papel que las políticas de RSU conceden a las OTRI, hemos analizado su presencia en las memorias de RSU.

En primer lugar, se observa que trece de las veintidós universidades estudiadas (un 60 % de la muestra), incorporan información en torno a las OTRI en su memoria de RSU, lo que nos sugiere que la actividad llevada a cabo por las OTRI se contempla entre las líneas de trabajo de RSU de estas universidades.

En todos los casos se subraya el papel de las OTRI como estructuras que ponen en relación al ámbito universitario con el exterior. El papel asignado a las OTRI se encuentra así relacionado con la interlocución con la sociedad, lo que en principio permitiría incorporar las necesidades sociales a la agenda universitaria, y canalizar los avances en el conocimiento, generado en las universidades, para cubrir las necesidades detectadas.

Sin embargo, si profundizamos en los motivos que justifican esta interacción, en la mayoría de los casos se encuentran relacionados con la explotación económica de los resultados de la investigación, a través de la formalización de patentes o la firma de contratos con el entorno empresarial. Este tipo de actividades se describen en diez de las trece universidades que consideran a las OTRI en sus memorias de RSU, lo que supone más de un 75% de los casos.

Por otro lado, en ocho de estas trece memorias se relaciona la actividad que desarrollan las OTRI en el marco de la RSU con la “tercera misión” de la universidad, que consiste en la transferencia de conocimiento a la sociedad. Analizando qué parte de la sociedad es el receptor principal de esta función de transferencia, observamos que hay unanimidad en considerar al entorno empresarial como agente que se beneficia de la innovación tecnológica generada en el ámbito universitario. Se justifica así la función social de la universidad al considerar que, al ser incorporada al sector socioeconómico, redundará en una mejora en la competitividad nacional, siendo esta la aportación central de las OTRI a la responsabilidad social de las universidades.

En este sentido, (ver Tabla 20) la mayoría de las universidades describen actividades como la formalización de patentes, la comercialización del conocimiento o la participación en convocatorias de proyectos europeos (en el caso de dos universidades). En estos casos, mientras la universidad aporta avances tecnológicos a la sociedad -representada por el sector productivo-, como contraprestación, la sociedad -en este caso el sector productivo y las instituciones públicas-, aporta recursos financieros a la universidad. Este modus operandi parece indicar que, en la puesta en marcha de actividades relacionadas con la RSU, el papel que desempeñado por las OTRI se concreta en facilitar la comercialización del conocimiento generado en el ámbito universitario.

En definitiva, en lo que a la visión de las OTRI desde la RSU se refiere, su aportación se ve muy vinculada al ámbito productivo, con un papel centrado en lo administrativo, y un papel clave en la transferencia, pero que se ve condicionado por un enfoque de reciprocidad en términos mercantiles, sin que existan otras referencias hacia distintos sectores de la sociedad o hacia otros fines sociales.

Tabla 20. Las OTRI en las Memorias de RSU

UNIVERSIDAD, Memoria RSU	Patentes y comercialización	Transferencia de tecnología a entidades externas	Describe relación con empresas/ Creación de empresas	Proyectos europeos
Universidade da Coruña, 2016/17 (109 pág.)				
Universidad Córdoba, 2012/13 (376 pág.)				
Universidad de Alcalá, 2015 (271 pág.)				
Universidad de Cantabria 2014/15 (127 pág.)	Mención genérica como un servicio más de la universidad que participa en proyectos o actividades externas			
Universidad de Jaén, 2011 (175 pág.)				
Universidad de La Laguna, 2015				

(121 pág.)				
Universidad de Málaga, 2014/15 (321 pág.)				
Universidad de Murcia, 2015/16 (172 pág.)				
Universidad de Oviedo, 2013/14 (186 pág.)				
Universidad de Sevilla, 2012/12 (152 pág.)				
Universidad de Zaragoza 2016/17 (170 pág.)				
Universidad de Santiago de Compostela, 2016 (192 pág.)				
Universidade de Vigo, 2015 (132 pág.)				

Fuente: Elaboración propia

La consecuencia de todo lo anterior es que el papel atribuido a las OTRI parece apuntalar la idea de una RSU más próxima a los planteamientos de la RSC y a los enfoques mercantiles, que a otra que pudiera fundamentarse en la pertinencia social del trabajo universitario.

4.8. LOS “STAKEHODERS” O PARTES INTERESADAS COMO REFERENCIA EN LAS RELACIONES DE LA UNIVERSIDAD CON SU ENTORNO.

Más allá de las funciones asignadas a los Consejos Sociales y a las OTRI, y del papel jugado por los mismos en lo referente a la comunicación con la sociedad y a la atención a sus demandas, interesa examinar el alcance real de otro mecanismo dispuesto en muchas universidades para este mismo fin, el cual se inserta en las estrategias de responsabilidad social de las universidades. Nos referimos a los ya mencionados *stakeholders*, o partes interesadas que se contemplan en dichas estrategias como grupos objetivo en las políticas de comunicación y de relación externa de las universidades

En ese sentido, y más allá del papel otorgado formalmente, resulta obligado profundizar en la manera en que estos grupos son seleccionados. Para ello analizaremos el compendio que de los mismos realizan las universidades estudiadas, así como los criterios que sirven para realizar dicha elección.

Todas las universidades de la muestra hacen hincapié en la necesidad de rendir cuentas ante sus “grupos de interés”, e incluyen en su memoria de RSU un listado más o menos extenso en el que -con la excepción de la Universidad de La Laguna- señalan cuales son dichos grupos (Tabla 21). Es preciso resaltar que el detalle en la descripción de estos grupos de interés es muy diferente entre unas y otras universidades. Así, en algunos casos -como la Universidad de Málaga, Cantabria o Jaén- se presenta un listado detallado de grupos de interés, mientras que otras universidades -como la de Vigo o la Jaume I- apenas se detienen en la definición de quiénes son sus grupos de interés, si atendemos a la información existente en su última memoria publicada.

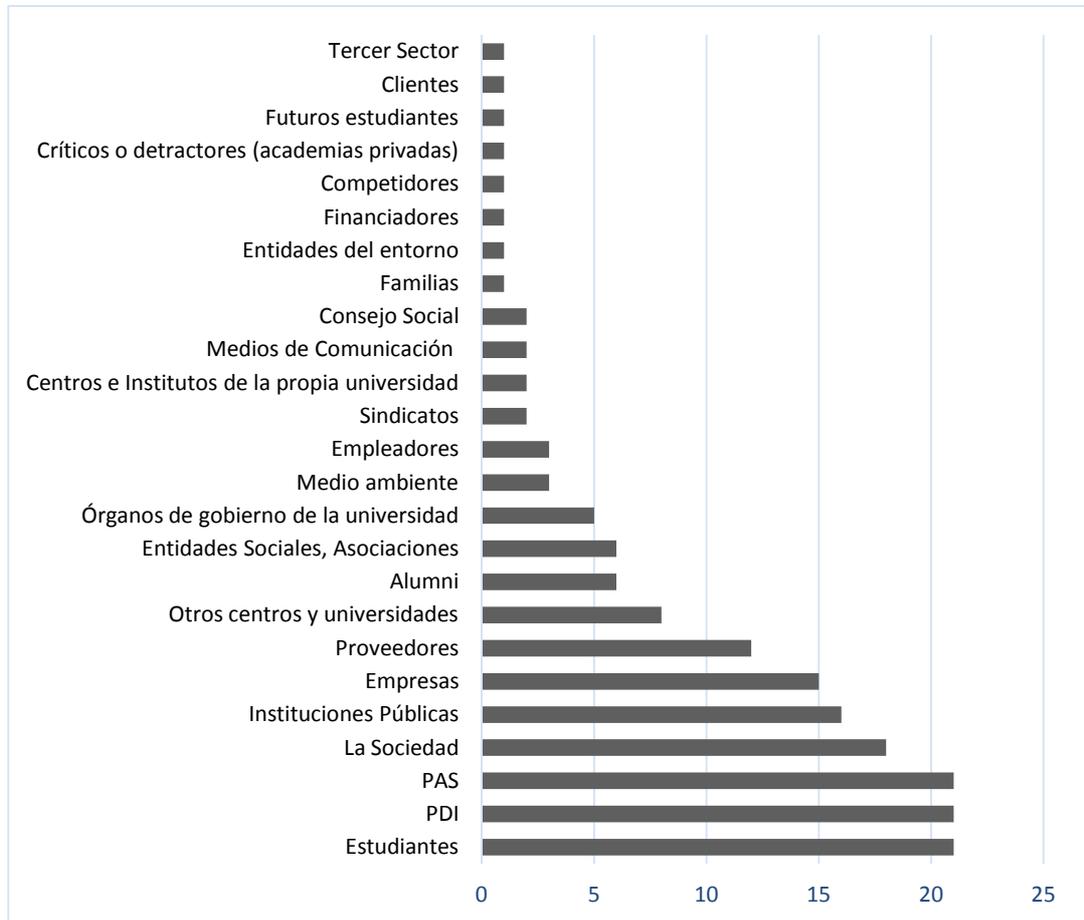
Tabla 21 Relación de grupos de interés detallado en las Memorias de RSU

	Universitat de Barcelona	Universidad da Coruña	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad de Córdoba	Universidad de Alcalá	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Cantabria	Universidad de Jaén	Universidad de Málaga	Universidad de Murcia	Universidad de Oviedo	Universidad de Sevilla	Universidad de Zaragoza	UNIA	Universidad Miguel Hernández	UNED	Universidad Politécnica de Cartagena	Universidad de Santiago de Compostela	Universidad de Vigo	Universidad Jaume I	
Estudiantes																						
PDI																						
PAS																						
La Sociedad																						
Instituciones Públicas																						
Empresas																						
Proveedores																						
Otros centros y universidades																						
Alumni																						
Entidades Sociales, Asociaciones																						
Órganos de gobierno de la																						

En la Figura 9 puede observarse que todas las universidades coinciden en incluir a los colectivos internos, esto es, a su alumnado y personal, como los principales grupos de interés, ante quienes tienen que rendir cuentas e intentar incorporar sus expectativas en la vida universitaria. Y por lo que se refiere a sectores de fuera del ámbito universitario, la relación de partes interesadas es bastante amplia y variada, incluyéndose desde medios de comunicación, hasta empresas, sindicatos, financiadores, y otros grupos diversos.

Llama la atención que, en el 80% de los casos, la sociedad es considerada también como un grupo de interés, refiriéndose a ella en algunos casos como la sociedad civil (4), la sociedad en su conjunto (3), la sociedad en general (3), la comunidad local y global, la comunidad local, o la sociedad y la ciudadanía. Esta identificación del cuerpo social en su conjunto como “grupo de interés” constituye, a nuestro modo de ver, una buena muestra de la forma un tanto superficial y/o genérica con que tienden a describirse estos grupos, lo que condiciona el tipo de relación que pretende establecerse con los mismos. En ese mismo sentido, cabe destacar que algunas universidades señalan “el medio ambiente” como grupo de interés, lo que evidencia una notable confusión entre el objetivo de señalar un tema de preocupación general y la identificación de grupos concretos que puedan representar la misma.

Figura 9. Grupos de Interés identificados en las Memorias de RSU



Fuente: Elaboración propia

Relacionado con lo anterior, resulta también llamativa la escasa información presentada sobre los criterios seguidos para seleccionar cuales son los grupos de interés en las distintas universidades. Como muestra la Tabla 22, sólo 7 universidades explican el criterio que utilizan para seleccionar a sus grupos de interés.

Tabla 22. Criterio de selección de los grupos de interés

UNIVERSIDAD	Cómo son identificados
Universitat de Barcelona	Encuestas a las distintas unidades administrativas de la universidad
Universidad Córdoba	Referencia a los fines y competencias estatutarios, así como a la Visión y Misión del Plan Estratégico
Universidad de Cádiz	Referencia a estatutos y misión para identificarlos
Universidad de Cantabria	Referencia a considerar a “todos aquellos actores implicados en la actividad institucional o que son influidos por la misma y que, por tanto, trascienden la comunidad universitaria”.
Universidad Miguel Hernández de Elche	Parte de una matriz en la que se puntúan los siguientes parámetros: 1 Influencia desempeño Económico; 2 Influencia desempeño Social; 3 Influencia desempeño Ambiental; 4 Influencia Aspectos Materiales
Universidad Politécnica de Cartagena	Clasificación revisada y debatida internamente en curso de RSC y memorias de responsabilidad social (2015) dirigido al personal de UPCT con responsabilidades de gestión en este ámbito
Universitat Jaume I	Identificación interna a partir de literatura científica sobre RSE y RSU, documentación interna y normativa.

Fuente: elaboración propia

Todo lo señalado conduce a pensar en la existencia de cierta confusión a la hora de abordar la cuestión de las partes interesadas como referencia de las demandas sociales hacia la universidad. Es preciso resaltar asimismo que, pese a plantearse en el marco de sus estrategias de RSU, ninguna de las universidades estudiadas aborda la cuestión de los *stakeholders* o partes interesadas en relación con la incorporación al ámbito universitario de las preocupaciones de la sociedad en general, según se desprende de la información contenida en las memorias analizadas.

Por el contrario, frente a la idea de la pertinencia social como elemento para identificar a los sectores y grupos capaces de interpretarla, se plantea una tipificación basada sobre todo en la existencia de implicaciones directas o específicas de la actividad ordinaria de la universidad sobre dichos grupos. Ello da lugar a la primacía de intereses particulares concretos y/o corporativos, en detrimento de grupos o sectores capaces de representar los anhelos y necesidades del conjunto de la sociedad.

Como consecuencia de lo anterior, se observa que la idea de los *stakeholders*, como referencia de las relaciones de la universidad con su entorno, tiene un alcance bastante limitado y no responde al abanico de preocupaciones que deberían tenerse en cuenta a la hora de contrastar la pertinencia social del trabajo universitario.

4.9. LOS MECANISMOS DE RELACIÓN E INTERLOCUCIÓN CON LOS STAKEHOLDERS

Una vez analizados los grupos de interés que se han tenido en cuenta en las distintas universidades examinadas, resulta procedente estudiar la forma en que se prevé establecer los diálogos y relaciones con los mismos, en este esquema de interlocución.

En este sentido, y a pesar de que todas las universidades se refieren al diálogo con los grupos de interés como un elemento fundamental, no todas ellas incluyen referencias a los instrumentos o a las herramientas utilizadas para dinamizar la relación entre la universidad y sus grupos de interés.

En las memorias que hemos podido examinar, tan solo quince de las universidades analizadas detallan información en relación a los canales que les permiten la comunicación con los grupos de interés señalados en el apartado anterior (ver Tabla 23). Atendiendo a esta información podríamos distinguir tres tipos de instrumentos: Por un lado, aquellos que son de tipo informativo, orientados a dar cuenta de actividades realizadas por la universidad, como páginas web, memorias y boletines, ferias, redes sociales, medios de comunicación, visitas organizadas, etc.; en segundo lugar, los de tipo prospectivo, que tratan de preguntar, indagar, o recoger sugerencias, como es el caso de las encuestas y estudios de satisfacción, buzones de sugerencias, oficinas de atención, etc.; y finalmente, los que podríamos llamar de intercambio, que se concretan en reuniones puntuales con determinados grupos o sectores.

Tabla 23. Canales para el diálogo con los grupos de interés que se describen en las Memorias de RSU

UNIVERSIDAD	Web	Memorias/Boletines	Ferias y eventos	Medios de comunicación	E-mail	Redes sociales	Reuniones presenciales/ Jornadas de trabajo	Buzón/servicios de quejas y sugerencias	Estudios, encuestas y análisis de satisfacción	Visitas	Oficinas/Centros de atención	Participación en los órganos de gobierno
Universidad Carlos III de Madrid, 2016/17												
Universidad de Cádiz 2016/17												
Universidad de Cantabria 2014/15												
Universidad de Jaén, 2011												
Universidad de Málaga, 2014/15												
Universidad de Murcia, 2015/16												
Universidad de Oviedo, 2013/14												
Universidad de Sevilla, 2012/12												

Universidad de Zaragoza 2016/17												
Universidad Internacional de Andalucía, 2016/17												
Universidad Miguel Hernández de Elche, 201/15												
UNED 2011/12												
Universidad Politécnica de Cartagena, 2015/16												
Universidade de Santiago de Compostela, 2016												
Universitat Jaume I Curso 2016/17												

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la mayoría de estos canales de relación con las partes interesadas son unidireccionales, y se encuentran muy relacionados con la información y/o la rendición de cuentas, o en todo caso, con la recogida de opiniones o sugerencias, sin que los mismos dejen apenas margen para la interacción.

Por otra parte, los canales de comunicación que se describen ponen de manifiesto la ausencia de estructuras estables que permitan el diálogo y la interacción en un doble sentido, así como la posibilidad de abordar problemáticas más generales que afecten al conjunto de la sociedad o a partes significativas de las mismas. De este modo, la relación con los *stakeholders*, además del sesgo particularista ya comentado en el apartado

anterior, adolece de estabilidad y de mecanismos estables de diálogo y participación, lo que limita aún más el alcance de la misma.

4.10. LAS MEMORIAS DE RSU COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN CON EL ENTORNO

La elaboración de memorias, que se ponen a disposición del público en general a través de las páginas Web, se enmarca en una línea de trabajo que tiene como objetivo mejorar la transparencia en lo relativo a la gestión de las instituciones. Esto es aplicable también al caso de las memorias de RSU que publican las universidades, que, como se indica en la introducción de los documentos de la muestra, se elaboran para aportar transparencia en las actuaciones que las universidades llevan a cabo en el ejercicio de su responsabilidad social.

Sin embargo, en el caso de la RSU, además de la transparencia, el objetivo que se persigue con la elaboración de estas memorias es teóricamente más amplio, ya que las mismas se plantean también como canal de comunicación con los que se consideran “grupos de interés” de estas instituciones. Por otra parte, las memorias de RSU se han convertido en el principal exponente de la existencia de políticas de responsabilidad social en las universidades, con independencia del alcance real de las mismas, y de su relación con la pertinencia social del trabajo llevado a cabo.

En la elaboración de estas memorias suele jugar un papel relevante lo establecido en la GRI⁶⁷ -en su guía para la elaboración de memorias- para permitir el examen del desempeño económico, social y medioambiental de las instituciones. En este sentido, elaborar una Memoria de RSU tomando como base los criterios de la GRI, implica la aplicación de una serie de principios que –de acuerdo a esa metodología- garantizarían la integridad y la calidad de la memoria. Uno de estos principios supone que las instituciones deben identificar a sus grupos de interés, y explicar cómo han respondido a sus expectativas e intereses. Y, para todo ello, se espera que la organización identifique un proceso que le permita tener en cuenta estas opiniones, y que garantice la participación sistemática de los grupos de interés⁶⁸, cosa que,

⁶⁷ Tal y como se indicaba en el capítulo 2, la GRI surge en el ámbito de la RSC, presentando limitaciones para configurarse como instrumento útil de comunicación en el caso de la RSU basada en la pertinencia social integral.

⁶⁸ GRI 101: Fundamentos 2016.

<https://www.globalreporting.org/standards/media/1439/spanish-gri-101-foundation-2016.pdf> (última visita 15/02/2019)

como hemos apuntado en los dos apartados anteriores, en la práctica no se produce.

Ahora bien ¿en qué medida las memorias elaboradas por las 22 universidades de la muestra responden a la mencionada metodología? En primer lugar, cabe destacar que más del 90% de las universidades de la muestra presentan su memoria de RSU en base a los criterios formulados por la GRI, o una adaptación de los mismos al contexto de las universidades españolas. En la Tabla 24, puede verse con más detalle los formatos adoptados por dichas memorias.

Tabla 24. Modelo de Memoria de RSU seguido por las universidades

Modelo de Memoria	Universidad
GRI: 41%	Universidad Carlos III de Madrid (2017/18) Universidad de Alcalá (2015) Universidad de Cádiz (2016/17) Universidad de Cantabria (2014/2015) Universidade de Vigo (2015) Universitat Jaume I (2016/2017) Universidade de Santiago de Compostela (2016) Universidad de Zaragoza (2016/17) Universidad Politécnica de Cartagena (2015/16)
GRI Adaptado: 27%	Universidad Miguel Hernández de Elche (2014/215) UNIA(2016/17) UNED (2011/12) Universidad de Murcia (2015/16) Universitat de Barcelona (2016/17) Universidade da Coruña (2016/17)
Modelo del Foro de los Consejos Sociales de las universidades andaluzas (basado en la GRI): 23%	Universidad Córdoba (2012/13) Universidad de Almería (2013/14) Universidad de Jaén (2011) Universidad de Málaga (2014/15) Universidad de Sevilla (2012/13)
Otros formatos: 9%	Universidad de La Laguna (2015) Universidad de Oviedo (2013/14)

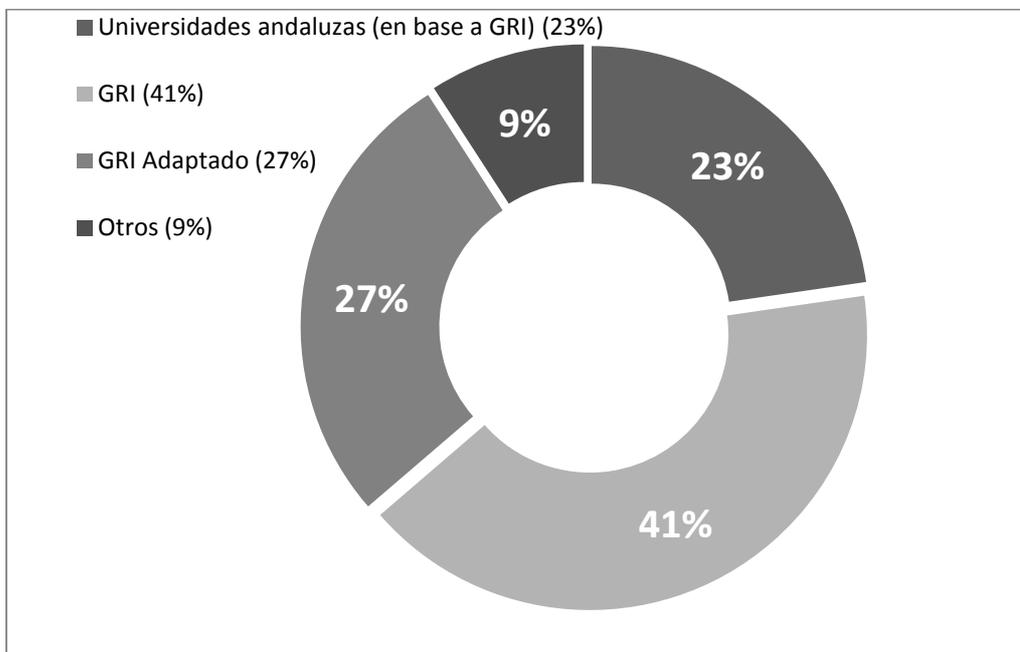
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, ocho universidades elaboran su memoria de RS utilizando los criterios que propone la GRI. Seis universidades toman como base los mismos criterios, pero establecen algunas modificaciones. Así, la UNED y la UNIA completan los indicadores GRI con otros indicadores que se refieren al cumplimiento de su compromiso con el Pacto Mundial; y las universidades de Barcelona, La Coruña, Murcia y Miguel Hernández de Elche, adaptan los indicadores de la GRI a las actividades propias de las instituciones

de educación superior. Por su parte, las universidades andaluzas presentan la información en un formato propio, que ha sido desarrollado para el sistema universitario andaluz impulsado por el Foro de Consejos Sociales de las universidades andaluzas, aunque en este caso el modelo de memoria que se propone también toma como referencia la guía de elaboración de memorias de la GRI.

Entre los 22 casos estudiados, las dos únicas universidades que no toman como referencia el mencionado modelo son la Universidad de Oviedo (que si bien había utilizado el modelo de la GRI en el año 2012, se aleja de él en su última memoria), y la Universidad de la Laguna (que contiene pocas similitudes con el resto de memorias analizadas). La Figura 10 recoge de manera gráfica las tipologías observadas

Figura 10. Modelo de Memoria



Fuente: Elaboración propia

El hecho de que el modelo de Memoria se aproxime a los criterios establecidos por la GRI parece indicar, al aplicar el principio de participación de los grupos de interés, que las políticas de RSU tendrán en consideración las demandas de los grupos de interés. Sin embargo, observando lo que señalan estas tres universidades en sus estatutos, todo parece indicar que la rendición de cuentas es el paradigma principal de la RSU.

Además, al analizar el texto introductorio a las memorias de RSU, donde se describe el objetivo que se persigue con la publicación de este documento, observamos que 17 de las 22 memorias analizadas mencionan de forma expresa la rendición de cuentas, o dar a conocer lo que se está haciendo, y

sólo la Universidad de Murcia describe la necesidad de invitar a participar a los grupos de interés para que planteen sus demandas. Esto nos hace pensar que la orientación de las políticas de RSU está íntimamente relacionada con la necesidad de rendir cuentas a la sociedad, y que los instrumentos de diálogo que facilitan la interacción y la retroalimentación, para identificar y satisfacer las necesidades de la sociedad en general, tienen menor importancia.

Como consecuencia de todo ello, cabría señalar que la memoria de RSU, erigida en el principal instrumento de comunicación externa de las universidades en esa materia, tiende a convertirse en un mecanismo formal más, cuya mera existencia se utiliza como indicio de calidad del trabajo, pero que tiene escasa o nula incidencia en la participación de los agentes del entorno en la orientación del trabajo universitario. Esta constatación vendría a reforzar la idea de que, desde el punto de vista de las relaciones externas, la pertinencia social no es considerada una referencia importante, siendo los estándares e indicadores asociados a las políticas de calidad los que acaban pesando más en dichas relaciones.

CONCLUSIONES

Desde el enfoque de la pertinencia integral, la Responsabilidad Social de las Universidades no es aquella que surge como extensión de los debates sobre la Responsabilidad Social de las Empresas, sino que es consustancial a la función social inherente a las instituciones de educación superior. En ese sentido, y a diferencia de lo que ocurre con las empresas, la responsabilidad social se derivaría de la propia identidad de la universidad, de sus fines, y de la necesidad de orientar la actividad universitaria en su conjunto al servicio de las necesidades de la sociedad.

Sin embargo, como se ha podido constatar a lo largo de la presente investigación, la Universidad se ha visto influenciada por la sociedad que le acoge, alejándose del paradigma de la satisfacción de sus anhelos y necesidades para centrarse en el discurso de la calidad y la excelencia, acercándose a procedimientos propios del sector privado empresarial.

En este contexto, consideramos que a lo largo de esta investigación se ha podido confirmar la hipótesis general con la que trabajábamos ya que, a la existencia de importantes controversias sobre la concepción y/o la interpretación de la RSU se añade, en el caso de las universidades españolas, una orientación de la misma que se aleja de la pertinencia integral, por lo que resulta muy limitada para dar respuesta a las inquietudes y problemáticas sociales en su conjunto.

Desde esta constatación inicial, se presentan a continuación las conclusiones más relevantes que se derivan de nuestro trabajo. Comenzaremos describiendo los resultados obtenidos del análisis de la bibliografía académica y los desarrollos normativos del ámbito universitario, para continuar con las conclusiones del contraste realizado con la práctica llevada a cabo en las universidades públicas españolas, en relación a los mecanismos de interlocución con la sociedad. Finalizaremos con algunas consideraciones más generales referidas al conjunto de la investigación realizada.

Comenzando con los aspectos más relevantes que se derivan del debate académico, y de los estudios y propuestas realizados desde las instituciones responsables de la educación superior, cabe destacar las siguientes conclusiones:

1.- Históricamente la universidad ha trabajado manteniendo una tensión entre la necesaria independencia de su quehacer y la respuesta y adaptación a las necesidades de la sociedad, lo que ha dado lugar a contratos sociales no escritos que actualmente están en cuestión.

A lo largo de la historia, las universidades han ido evolucionando a la vez que lo hacía su propio entorno, adaptando su misión y sus funciones a dinámicas sociales cambiantes, y a las demandas provenientes de los grupos más influyentes en cada momento, fueran éstos sectores eclesiásticos o laicos, públicos o privados.

Sin embargo, más allá de los cambios operados a lo largo de su trayectoria, la institución universitaria ha venido manteniendo la defensa de su autonomía como aspecto central de su funcionamiento, y como condición inexcusable para poder llevar a cabo su labor de promoción del conocimiento y el saber, lo que no impidió que el mismo fuera apropiado de forma preferente por parte de los sectores sociales dominantes en cada momento histórico, ni que éstos trataran de influir en cada época en las prioridades del quehacer universitario.

En el mundo occidental, y durante gran parte del siglo XX, este equilibrio entre la autonomía universitaria y las demandas externas pudo resolverse de manera satisfactoria mediante una suerte de pacto social en el que la universidad recibía financiación para desarrollar su labor, a cambio de un compromiso claro para que ésta se orientara a satisfacer las necesidades sociales. Ello fue en gran medida posible gracias a la existencia de un modelo económico-social basado en la idea de desarrollo nacional, en el que los agentes privados desempeñaban su actividad en un marco regulador gestionado por las instituciones públicas, y definido desde una lógica de bien común que incluía medidas tendentes a propiciar la equidad y la redistribución.

En ese marco, el sector privado aceptó la existencia de importantes esferas que se alejaban de la mera lógica del mercado y que se situaban en el ámbito de las políticas públicas. Unas políticas públicas que permitían garantizar la estabilidad y la paz social necesarias para el buen desempeño económico de la iniciativa privada. Así, bajo ese objetivo-paraguas del desarrollo nacional, las universidades debían contribuir al mismo llevando a cabo su labor docente e investigadora, a la vez que la sociedad y las instituciones les proporcionaban la adecuada financiación que les permitiera trabajar con relativa autonomía. Se trataba de un pacto no escrito pero que llevaba implícita la idea de un compromiso mutuo: el de la sociedad hacia la universidad, y el de la universidad hacia la sociedad.

2.- Desde finales del siglo XX la universidad se enfrenta a una situación de crisis generada por las señales contradictorias que recibe de la sociedad. Por un lado, se reclama que la universidad se adapte al mercado, y por otro

lado, se apela a su función social para que se implique en la resolución de los grandes retos globales.

Como ha podido constatarse a lo largo de esta investigación, durante el último cuarto del siglo XX se produjeron importantes cambios en el funcionamiento de la universidad, provocados en buena medida por la ruptura de los consensos sociales preexistentes y la apertura de un período caracterizado por una acusada mercantilización de todos los órdenes de la vida. En ese nuevo contexto, importantes ámbitos de actuación que habían permanecido relativamente al margen de las dinámicas del mercado pasaron a estar cada vez más condicionados por ellas.

El ámbito del conocimiento, y más específicamente el trabajo de la universidad, no fueron ajenos a esta nueva tendencia y se vieron afectados por una creciente mercantilización, donde precisamente su elemento más característico -el conocimiento-, ha pasado de ser reconocido y apreciado por su “valor de uso” a ser apreciado y reconocido principalmente por su “valor de cambio”.

Como resultado de estos cambios, la universidad atraviesa por un período de crisis, cuyas características y dimensión son distintas a las de otras crisis por las que haya podido transcurrir la institución. Nos encontramos en un período de transición de una universidad generalista, con independencia académica y autonomía en su gestión, con autoridad en la crítica social, a una universidad competitiva, al servicio del sector productivo, lo que está generando tensiones que afectan a su legitimidad social y a su identidad.

La universidad, como agente que mantiene un papel relevante en la sociedad, está recibiendo señales contradictorias por parte de la misma. La sociedad está reclamando, por un lado, que la universidad se adapte al mercado, demandando una universidad básicamente comprometida con las necesidades cambiantes del sector productivo, un sector productivo muy competitivo sometido a las reglas del neoliberalismo. Sin embargo, por otro lado, hay voces en la sociedad que reclaman una universidad más comprometida con la resolución de los grandes retos globales como la desigualdad o la justicia social, una universidad que sea capaz de anticiparse y transformar la sociedad. Estas dos posturas tan contradictorias están generando tensiones en el interior de las universidades, que provocan confusión en cuanto a la función social de la misma.

3.- La RSU toma fuerza en un contexto de mercantilización de todos los aspectos de la vida, que también afecta a las universidades. Este contexto, unido a la crisis de financiación de la actividad universitaria, favorece la

incorporación de la universidad a la corriente de la RSC proveniente del mundo empresarial para justificar su función social.

El surgimiento de los debates sobre la RSU se produce en un contexto de relativo desconcierto por parte de algunos sectores ante los cambios acaecidos, y de creciente preocupación por la nueva orientación de la universidad en el mencionado contexto de mercantilización del conocimiento y de crisis de financiación del trabajo académico.

En estas circunstancias surgieron diversos debates sobre la misión de la universidad, manifestándose distintas inquietudes por el posible abandono de algunas de las señas de identidad propias de la institución, especialmente las relacionadas con el compromiso social de las universidades. Si hasta entonces se había contado con cierto consenso sobre la existencia de un “interés nacional” y se había asociado el compromiso social de la universidad con su contribución a dicho interés, en el nuevo contexto de creciente privatización en la financiación del trabajo universitario dicho vínculo quedaría dañado en muy buena medida. De ahí que surgieran las mencionadas preocupaciones sobre cuáles deberían ser las referencias a tener en cuenta a la hora de establecer (o restablecer) algunas pautas para garantizar el compromiso de la universidad con la sociedad.

Esta preocupación por el compromiso social de las universidades vino a enlazar, en los últimos años del siglo anterior, con otra corriente proveniente del mundo empresarial, que planteaba la cuestión de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y su consideración en la actuación de distintos tipos de instituciones y organizaciones. De ese modo, al igual que en las empresas se suscitaba la cuestión de la Responsabilidad Social -en cierta medida como reacción ante el avance incontenible del mercado en todos los ámbitos-, algunos autores e instituciones vinieron a proponer la noción de RSU (Responsabilidad Social Universitaria) como pauta para discutir la orientación del trabajo de la universidad en el nuevo contexto. Así, las corrientes provenientes de la RSC encontrarían en el ámbito universitario un caldo de cultivo apropiado para desarrollar la idea de la RSU, dadas las preocupaciones existentes sobre la nueva orientación del trabajo académico y su posible alejamiento respecto del compromiso social que le había venido caracterizando con anterioridad.

4.- No hay una definición ni visión única sobre la RSU, apreciándose dos tendencias principales, una de ellas basada en el modelo de RSC y la otra, con un enfoque más amplio, basada en la pertinencia social.

Pese a llevar más de dos décadas discutiendo sobre esta cuestión, lo cierto es que el significado y alcance de la RSU distan mucho de estar claros. En esta investigación se han identificado y estudiado dos aproximaciones principales. La primera de ellas es la que proviene de los enfoques de RSC que, en lo fundamental, suponen una extensión o aplicación de esta noción a la institución universitaria. La segunda, impulsada por la UNESCO, parte del concepto de pertinencia social, y trata de vincular la responsabilidad del trabajo universitario con su adecuación a los retos y necesidades de la sociedad.

Estas dos aproximaciones dan origen a diferentes visiones de la RSU, que se proyectan sobre la forma de entender la misma, sobre las estrategias planteadas, y sobre los actores.

En efecto, como se ha podido mostrar, la visión de la RSU más próxima a la RSC defiende un modelo de relación de la universidad con su entorno orientado principalmente a satisfacer las demandas de aquellos actores más directamente vinculados con las actividades de la universidad y la manera en que estas se organizan y se llevan a cabo, más allá del debate sobre su misión. Por el contrario, la perspectiva basada en la pertinencia social defiende –al menos en el plano teórico– una visión más amplia de la responsabilidad y el compromiso con el entorno, en la que los objetivos y la misión de la universidad –y no solo los impactos concretos generados por sus actividades– constituyen una referencia insoslayable.

Sin embargo, a lo largo de la presente investigación se ha podido constatar que, pese a la reclamación de muchos sectores para hacer de la pertinencia social la referencia principal de la RSU, existe un importante debate sobre dicho concepto y sobre sus implicaciones, lo que da lugar a distintas visiones e interpretaciones de la mencionada pertinencia. Ello dificulta muchas veces su implementación, y hace que el diseño de las estrategias de RSU se incline hacia el ámbito de la gestión, bajo la influencia más tecnocrática de la RSC.

5.- La caracterización de la pertinencia social integral alude a cuatro ámbitos de actuación íntimamente relacionados y condicionados entre sí, siendo uno de ellos, las relaciones con el entorno social, transversal al resto.

Desde el punto de vista de la pertinencia social integral, el trabajo de las universidades, para ser socialmente responsable, debería cumplir con una serie de requisitos que se concretan en los cuatro ámbitos de la pertinencia examinados a lo largo de este trabajo: a) la misión y objetivos de la institución; b) las funciones que desempeña, que se concretan en la docencia,

la investigación, y la transferencia de conocimiento; c) sus métodos de organización y funcionamiento; y d) sus relaciones con el entorno social.

Desde este conjunto de perspectivas, la realización de un trabajo socialmente responsable por parte de la universidad tiene que ver con un amplio abanico de cuestiones que remiten a diversos conceptos que han sido estudiados a lo largo de esta tesis, como la pertinencia interna y externa, pertinencia limitada o integral, etc. La consideración de todas estas cuestiones es la que permitiría evaluar el alcance de la responsabilidad social de la universidad y el grado de compromiso real con el entorno que le rodea.

Debe tenerse en cuenta que los cuatro ámbitos señalados para el estudio de la pertinencia social no son independientes, sino que están íntimamente relacionados. De esa manera, los requerimientos que se plantean en cada uno de ellos para llevar a cabo un trabajo pertinente afectan y condicionan al resto. Además, el cuarto de los ámbitos mencionados, el de las relaciones externas de la universidad, tiene un carácter transversal, ya que dichas relaciones inciden directamente en los otros tres y estos a su vez influyen en la configuración de esas relaciones externas.

Todo ello hace del estudio de las relaciones de la universidad con su entorno un terreno de investigación especialmente relevante para valorar la pertinencia social del trabajo académico y el alcance de la RSU. Pero es que, además, la propia literatura sobre la RSU, en sus distintos enfoques, incide de manera reiterada en este asunto, situando las relaciones externas (participación, rendición de cuentas, transmisión de las demandas sociales, etc.) como aspecto crucial del tema en cuestión.

6.- Pese a la importancia que la literatura otorga a la relación con el entorno social, los estudios que abordan las relaciones externas en el marco de la RSU distan de proponer modelos claros de interacción.

La literatura sobre la RSU referida al tema de las relaciones externas de las universidades –tema central de esta investigación– resulta bastante ambigua, más allá de la insistencia en la necesidad de una relación más intensa de la universidad con su entorno social. Destacan en todo caso, por su proliferación, las referencias a los *stakeholders*, “grupos de interés” o “partes interesadas”, lo que por otra parte se encuentra en clara sintonía con las corrientes ya mencionadas sobre la RSU provenientes de la Responsabilidad Social Corporativa, muy centradas en la rendición de cuentas y en la consideración de impactos concretos como aspectos más destacados.

Por el contrario, cuando el tema se plantea desde la pertinencia social, las aproximaciones al estudio de las relaciones externas de la universidad y la interacción con su entorno social son mucho más puntuales, así como más vagas y genéricas. De hecho, no hemos encontrado ninguna sistematización que permita relacionar los distintos tipos de demandas o anhelos sociales, los diferentes agentes e instituciones que pueden darles representación, o los mecanismos e instrumentos mediante los cuales la universidad puede dar cauce a los mismos en sus distintos trabajos y funciones.

A nuestro modo de ver, la insistencia de la mayor parte de la literatura en la idea de los stakeholders remite a una forma de entender las relaciones externas centrada en priorizar la atención en aquellos grupos o sectores que se encuentran más directamente vinculados con la universidad, a través de conexiones de carácter más o menos mercantil, como pueden ser los estudiantes (entendidos como clientes), profesorado y personal de administración y servicios (entendidos como empleados), o empresas con las que se trabaja (consideradas como proveedores), todos los cuales aparecen citados de manera recurrente a la hora de enumerar los stakeholders ante los cuales sería preciso rendir cuentas.

7.- La mercantilización en todos los ámbitos ha limitado la capacidad de la RSU para dar respuesta a inquietudes y anhelos sociales que no vienen expresados a través del mercado.

En ese sentido, en lo que se refiere a la descripción de las relaciones externas que serían más deseables, esta investigación permite constatar que la delimitación de lo que es o no es socialmente pertinente, desde el punto de vista de las relaciones entre universidad y sociedad, se enfrenta a diversos problemas. El principal de ellos es la gran influencia que en estos momentos tiene el mercado como referencia de todas las actividades humanas, lo que impacta también en la universidad, dejando en segundo plano el análisis de otras fuentes y referencias a la hora de delimitar la pertinencia.

Lo anterior influye de manera directa en la concepción y caracterización que la mayor parte de las universidades hacen, no solo de la RSU en sentido estricto sino, más en general, de lo que entienden por compromiso social o, incluso, en la forma de enfrentar la discusión sobre sus objetivos. La mayor parte de los debates sobre la misión y sobre los retos de la universidad se centran en la necesidad de que la misma se adapte mejor a las demandas provenientes de un mercado cada vez más exigente y competitivo, que reclama una elevada especialización, todo lo cual se manifiesta en

requerimientos que afectan a las distintas funciones de la universidad en el plano de la docencia, la investigación, o la transferencia.

Esta tendencia dominante dificulta claramente el desarrollo de otras ideas y otros intentos de definir una RSU basada en la pertinencia social, entendiendo que los compromisos de la universidad van más allá de satisfacer las demandas del mercado. De ahí que esta otra perspectiva no se haya traducido en propuestas capaces de articular mecanismos alternativos de relación entre la universidad y su entorno, que puedan dar cauce a las diferentes inquietudes y anhelos a los que la institución universitaria debería dar respuesta.

8.- Los Consejos Sociales, siendo el órgano de participación de la sociedad en la universidad, carecen de un papel protagonista en el marco de las actividades de Responsabilidad Social de las universidades.

En el caso de las universidades españolas, la preocupación surgida en los años 80 sobre las relaciones externas, y sobre la nueva forma de afrontar el compromiso de las universidades con la sociedad –previa a la aparición de los debates sobre la RSU- dio origen a la creación de los Consejos Sociales, concebidos como foros de representación de los intereses de la sociedad en el seno de las universidades, y también como órganos capaces de encontrar nuevas fórmulas de financiación externa. Desde entonces, los Consejos Sociales han constituido la referencia esencial en todos los debates en torno a la canalización de las demandas sociales hacia la universidad.

Ahora bien, resulta llamativo –a la vez que esclarecedor- que, una vez surgida la preocupación por la RSU –y después de que, tanto en las universidades, como en la CRUE, o en el Ministerio, se discutiera sobre la misma y se adoptara como referencia para el trabajo académico-, el debate sobre los Consejos Sociales y su evolución siguiera un camino paralelo, como si el papel de estos Consejos no tuviera que alinearse con las exigencias derivadas de la RSU.

Esta disfunción –que ha quedado evidenciada en el transcurso de esta investigación- expresa la divergencia existente entre dos preocupaciones distintas sobre la forma en que la universidad debe afrontar sus relaciones con el entorno. Una de ellas, más asociada a las demandas de los agentes económicos y a las necesidades de financiación externa de la universidad, y otra, más próxima –al menos en teoría-, a las cuestiones asociadas a los nuevos debates sobre la responsabilidad social. Ahora bien, la constatación de una importante distancia entre estas dos perspectivas se observa tanto en el

ámbito doctrinal – estudios y propuestas realizadas- como en la propia composición y funcionamiento de los órganos e instrumentos establecidos.

9.- La composición y funcionamiento de los Consejos Sociales, muy relacionados con su preocupación por obtener financiación externa, no garantizan la representatividad de las sensibilidades del conjunto de la sociedad, aunque sí garantiza la del sector económico productivo.

En efecto, por lo que respecta a los Consejos Sociales, su composición y funcionamiento muestran una concepción de los mismos claramente orientada hacia la satisfacción de las necesidades del mercado, lo cual puede observarse tanto en las atribuciones y competencias señaladas por las Leyes reguladoras de dichos consejos en las distintas CC.AA., como en la conformación de los mismos en la mayor parte de las universidades, en las que predomina claramente la presencia de personas y entidades relacionadas con la actividad económica y productiva en un sentido estricto, como pueden ser organizaciones empresariales, sindicales, o cámaras de comercio.

En la práctica, esto supone que los Consejos Sociales tienden a recoger sólo una parte de la representación de la sociedad y, por ende, de las cuestiones – muy diversas- que preocupan a la misma, y que podrían ser objeto de trabajo por parte de la institución universitaria, lo que redundaría en una visión relativamente estrecha de la representación social, circunscrita en buena medida a las necesidades y demandas de aquellos agentes más vinculados con las dinámicas del mercado.

Este proceso se ha llevado a cabo, además, yendo más allá de lo previsto en la propia Legislación por la que se crean y regulan los Consejos Sociales, en la que, tras una primera etapa claramente sesgada hacia las preocupaciones derivadas de la financiación externa, se planteó una reforma de la Ley que preveía el protagonismo activo en los mismos de representantes cualificados de los distintos ámbitos y sectores de la sociedad. Sin embargo, lo cierto es que, lejos de ahondar en esa perspectiva, la legislación autonómica sobre la materia ha tendido, en general, a restringir la representación social, acercándola al ámbito del sector económico productivo.

10.- Las OTRI, como mecanismo que facilita la transferencia de conocimiento a la sociedad, fundamenta su actividad de interacción en la satisfacción de las necesidades del tejido productivo.

La orientación de los Consejos Sociales hacia el mundo productivo y, especialmente, hacia el mundo empresarial, se ha visto reforzada a lo largo de las últimas dos décadas por el importante papel atribuido a las OTRI en las

estrategias relacionadas con la innovación y con la transferencia de resultados de investigación. Y es que, si bien la noción de transferencia se refiere en teoría a la sociedad en su conjunto, la concepción y orientación de las OTRI tuvo desde sus inicios un marcado sesgo hacia el mundo empresarial, como ha quedado evidenciado en el análisis realizado sobre la literatura existente al respecto en el apartado 3.2.

En efecto, como se ha mostrado en el capítulo 3, la creación y desarrollo de las OTRI como mecanismo para favorecer la transferencia de resultados de investigación estuvo desde el principio vinculada a los Planes de I+D, y al objetivo allí planteado de propiciar desde la universidad una mayor competitividad del sector empresarial, a cambio de financiación para llevar a cabo sus actividades. Esta forma de concebir la transferencia de conocimiento desde la política científica, identificándola con aquella que se aplica al tejido productivo, o que es objeto de comercialización por parte de la entidad que la genera, ha supuesto la desconsideración de otros agentes sociales como posibles destinatarios de los resultados de las actividades de investigación llevadas a cabo en la universidad, acentuándose de esta forma la preeminencia del sector empresarial como principal interlocutor externo.

Todo ello vendría a enlazar con las preocupaciones planteadas en la amplia literatura desarrollada sobre las relaciones universidad-empresa, que ha condicionado en buena medida no solo las relaciones externas de las universidades, sino también su propia dinámica interna de funcionamiento, y el diseño de las estructuras de gestión de algunas de sus actividades. El resultado es que, como se ha podido observar en la presente investigación, tanto la aproximación doctrinal a la interlocución social de la universidad, como el diseño general de instancias y mecanismos para vehicularla, han configurado un panorama de relaciones universidad-sociedad dominado por las preocupaciones derivadas del mercado en detrimento de otras de carácter no mercantil.

11.- La rendición de cuentas hacia los “stakeholders” o grupos de interés constituye la visión predominante en la literatura académica en el ámbito de las relaciones universidad-sociedad, reduciendo las demandas de la sociedad en general a la satisfacción de aquellos grupos que pueden influir o que resultan afectados por la actividad universitaria, pero que defienden intereses específicos y/o corporativos.

La nueva perspectiva de basar las relaciones externas de la universidad -y la rendición de cuentas sobre su actividad- en las llamadas “partes interesadas” o stakeholders, visión que predomina en buena parte de la literatura sobre la

RSU, no logra superar la visión estrecha y parcial sobre la representación social que se observa en el funcionamiento de los Consejos Sociales y en el diseño de las OTRI. De hecho, el análisis de la literatura existente sobre dicha cuestión muestra la ausencia de criterios que permitan articular la amplitud y diversidad de actores que pueden encarnar las distintas demandas de la sociedad. Por el contrario, se observa una clara tendencia a asociar a los stakeholders o “grupos de interés” con sectores directamente afectados por la actividad de la universidad en su calidad de clientes, empleados, proveedores, o similares.

Según la doctrina sobre los stakeholders que impregna la concepción hegemónica sobre de la RSU, las demandas sociales quedan reducidas, en lo fundamental, a las exigencias de grupos de interés concretos en el ámbito de su interacción específica con la universidad, por lo que, la mayor o menor satisfacción de las partes interesadas con el funcionamiento de la universidad no guarda necesariamente relación con su misión o su orientación. Desde esta perspectiva, los stakeholders no representan a la sociedad, ni en principio se espera que lo hagan, ya que como “partes interesadas” defienden intereses específicos. En ese sentido, la noción de stakeholders remite principalmente a individuos o a grupos que pueden influir o que resultan afectados por la forma que adoptan las actividades de la institución universitaria, y no tanto por su orientación o su misión.

Una vez presentados los resultados más significativos derivados del marco teórico de la investigación, pasaremos a continuación a desarrollar las **conclusiones del contraste realizado con la práctica llevada a cabo en las universidades públicas españolas, relativa a los mecanismos de interlocución con la sociedad.**

Señalaremos a este respecto que las anteriores conclusiones, derivadas del examen de la literatura sobre la Responsabilidad Social Universitaria y de las disposiciones y análisis sobre la misma emanadas desde distintas instancias, tienen su correlato en el estudio de caso llevado a cabo, centrado en las universidades españolas que cuentan con memorias de RSU y que, por tanto, permiten examinar la manera en que las mismas contemplan, dentro de la citada memoria, la articulación de las demandas de la sociedad como elemento importante de la pertinencia social. Como puede observarse a continuación, el contraste realizado entre las apreciaciones observadas en la literatura académica, y la práctica desarrollada por la muestra de universidades públicas españolas seleccionadas, viene a corroborar buena

parte de las consideraciones llevadas a cabo en las páginas anteriores, y permite confirmar el escaso alcance de los mecanismos de interlocución social establecidos como fundamento de una estrategia de RSU basada en la pertinencia social.

1. La observación de la práctica desarrollada en torno a la RSU por parte de las universidades españolas permite constatar la escasa presencia de la pertinencia social como fundamento de la misma, y la orientación básicamente tecnocrática que se le otorga.

Lo anterior se manifiesta de manera específica en los mecanismos a través de los cuales las universidades analizan su compromiso con la sociedad, y dan cuenta a la misma de sus actividades. Así, las memorias de RSU, convertidas en el principal instrumento de comunicación externa de las universidades en esa materia, se transforman en un mecanismo formal más, cuya mera existencia se utiliza como indicio de calidad del trabajo, pero que tiene escasa o nula incidencia en la participación de los agentes del entorno en la orientación del trabajo universitario. Esta constatación vendría a reforzar la idea de que, desde el punto de vista de las relaciones externas, la pertinencia social no es considerada una referencia importante, siendo los estándares e indicadores asociados a las políticas de calidad los que acaban pesando más en dichas relaciones.

Del estudio llevado a cabo se infiere que el instrumento más generalizado para abordar esta cuestión -las memorias de RSU- se realiza principalmente desde la metodología GRI, lo que da una idea de un sesgo muy próximo a la perspectiva de la RSC. En efecto, de las 50 universidades públicas españolas, tan solo 22 han publicado alguna memoria de RSU a partir del año 2011 – fecha de referencia utilizada en nuestro estudio-, y más del 90% de las universidades de la muestra presentan dicha Memoria en base a los criterios formulados por la GRI, o a una adaptación de los mismos.

La consecuencia de todo ello es una presentación de la RSU –y de las actividades que las universidades estudiadas consideran que tienen que ver con ella- muy centrada en aspectos técnicos y en metodologías relacionadas con la calidad y con los estándares relacionados con la misma. Frente a ello, destaca la ausencia de propuestas y de actividades orientadas a la reflexión sobre el papel de la universidad en las sociedades actuales, y a la detección de necesidades y anhelos provenientes de los distintos grupos sociales.

En este contexto, las Memorias de RSU, como instrumento de comunicación externa de la universidad, acaban teniendo más valor por su propia existencia formal –en la medida en que se evalúa como un indicio de calidad-, que por su

contenido, o por el alcance que las mismas tienen a la hora de generar espacios de interlocución y debate sobre la labor de la universidad y su impacto social.

2. Las estrategias de RSU de las universidades examinadas, y los mecanismos de interlocución social asociados a las mismas, se plantean al margen de los Consejos Sociales, que sin embargo son los órganos estatutariamente encargados de canalizar las relaciones con el entorno.

Como se ha podido comprobar, las normativas y los desarrollos reglamentarios de dichas universidades coinciden en afirmar que el Consejo Social es *el órgano* a través del cual la sociedad participa en el devenir de la universidad. En ningún momento se plantea la coexistencia con otros órganos que tienen una función similar en este ámbito. Por lo tanto, si las estrategias de RSU están basadas en la relación de la universidad con su entorno, y tratan de satisfacer las necesidades sociales, dichas estrategias deberían haber concedido una especial relevancia al papel de los Consejos Sociales. Sin embargo, del estudio realizado se desprenden vínculos poco significativos entre los instrumentos y las acciones de RSU que en ellas se describen y el papel de los Consejos Sociales.

Aunque algunas memorias de RSU comienzan con una carta del presidente del Consejo Social, el análisis de contenidos muestra que asumen un papel más de acompañamiento que de agente clave que introduce preocupaciones en la agenda universitaria. En la mayoría de los casos, el Consejo Social se limita a financiar y promover la elaboración de la Memoria de RSU, mostrando así una concepción de RSU muy relacionada con la rendición de cuentas.

Todo lo anterior viene a confirmar la idea –ya expresada anteriormente– de que el ámbito de la pertinencia externa apenas ha sido considerado a la hora de elaborar las políticas de RSU, hasta el punto de desconsiderar, en muy buena medida, el papel que en las mismas podrían jugar los órganos existentes para canalizar la participación de la sociedad en la vida universitaria.

3. La actividad de los Consejos Sociales se lleva a cabo sin apenas relación con las políticas de RSU, lo cual tiene su reflejo tanto en sus planes de trabajo como en la composición de los mismos.

Si, como se ha señalado en el punto anterior, las estrategias de RSU de las universidades estudiadas se han planteado al margen del posible papel de los Consejos Sociales, tampoco estos últimos han mostrado un especial interés

hacia los debates y las propuestas asociadas a la responsabilidad social de las universidades.

Esto se ve proyectado sobre dos asuntos principales. Por un lado, en las actuaciones y planes de trabajo, los cuales se reflejan en las Memorias y los Planes de actividades de los Consejos, en los que apenas se realizan referencias a la RSU, siendo, las que se llevan a cabo, poco frecuentes y además escasamente significativas. Ello confirma la idea de que la RSU no es percibida por los Consejos Sociales como una materia de especial relevancia que deba ser incorporada a su agenda como un ámbito de trabajo propio, a pesar de definirse a sí mismo como el órgano de relación con la sociedad.

Por el contrario, el papel del Consejo Social en el ámbito de la RSU que parece desprenderse de los documentos analizados tiene más que ver con su función de atraer financiación hacia la universidad (concediendo becas, otorgando premios o financiando la elaboración de la Memoria de RSU), que de identificar necesidades sociales a las que se espera que la universidad de respuesta. Es decir, que cuando los Consejos sociales se refieren de algún modo a la RSU, lo hacen desde una perspectiva bastante alejada de la pertinencia social como fundamento de la misma.

Y, por otro lado, la escasa relación de los Consejos Sociales con las preocupaciones de la pertinencia social puede también observarse cuando se analiza la composición de los mismos, como se desprende de los resultados de esta investigación. En efecto, la ausencia de criterios claros, que puedan garantizar la participación en el Consejo Social de agentes diferentes a los representativos del sector productivo, supone una clara limitación a la incorporación de otras preocupaciones sociales ya que, aunque los intereses del tejido empresarial se encuentran representados, y por lo tanto, pueden ser llevados a los Consejos Sociales y a la agenda universitaria, no puede afirmarse lo mismo respecto de otros intereses de la sociedad, que resultan claves desde el punto de vista del análisis de la pertinencia.

Lo anterior vendría a poner de manifiesto que, aun en el caso de que las políticas de RSU concedieran –como sería lógico- un papel más relevante a los Consejos Sociales, éstos tendrían serias dificultades para ejercerlo, como consecuencia de una composición claramente orientada hacia la representación del interés del sector empresarial y del ámbito económico-productivo, y escasamente atenta a la voz de otros sectores y necesidades de la sociedad.

4. El trabajo de las OTRI, pese a constituir un importante mecanismo técnico y administrativo para promover las relaciones con la sociedad y la

transferencia de conocimiento hacia la misma, se desarrolla al margen de las políticas de RSU, orientándose por criterios basados principalmente en la financiación.

Las OTRI, que existen en el conjunto de las universidades estudiadas y gozan de reconocimiento estatutario en ocho de ellas, son consideradas principalmente desde la perspectiva de la explotación mercantil del conocimiento científico y su contribución a la financiación de la universidad. Ello se pone de manifiesto tanto en las atribuciones que los estatutos de las universidades analizadas confieren a estas Oficinas, como en el tipo de trabajos que las mismas desempeñan.

El diseño de las OTRI, de sus objetivos y funciones, viene a corroborar la escasa preocupación existente por hacer de las OTRI una palanca para fortalecer las relaciones con el conjunto de la sociedad y para atender las necesidades de distintos sectores de la misma. Nos referimos aquí, lógicamente, a los órganos rectores de las universidades, ya que las OTRI, en tanto que unidades técnico-administrativas, no tienen apenas capacidad para incidir en los objetivos y en los fines de la transferencia de conocimiento que gestionan.

Todo ello se plasma también en la tipología de contrapartes observada en lo relativo a las relaciones establecidas con los agentes externos a la universidad, en la que predomina nítidamente la presencia de entidades empresariales y/o del mundo económico-productivo. Además, en el caso de aquellas universidades que se refieren a la necesidad de valorar el impacto de la transferencia sobre el conjunto de la sociedad, acaban interpretando dicho impacto desde los procesos, productos, o servicios relacionados con el mundo empresarial, lo que confirma la idea de que el mercado acaba constituyendo el filtro principal a la hora de evaluar e interpretar las demandas de la sociedad.

Lo anterior pone de manifiesto que el mecanismo técnico-administrativo específicamente diseñado para canalizar y facilitar la transferencia de conocimiento y de resultados de investigación hacia la sociedad -la OTRI-, se ha concebido para fortalecer las relaciones con determinados agentes sociales, sin que otros sectores de la sociedad merezcan consideración a la hora de su diseño, del impulso de su actividad, o de su dotación de recursos, lo que le aleja de las preocupaciones relacionadas con la RSU y, específicamente con la pertinencia social como fundamento de la misma.

5. La consideración y el tratamiento otorgado a las OTRI en las memorias de RSU evidencia una concepción de esta última alejada de la pertinencia

integral, limitándose a contemplar actuaciones relacionadas con el tejido económico-productivo.

El análisis del tratamiento otorgado a las OTRI en las memorias de RSU constituye una buena muestra de una orientación bastante sesgada de la misma, y orientada a satisfacer las necesidades del mercado y de los agentes económico-productivos.

La mayoría de las universidades analizadas incorporan información sobre las OTRI en sus memorias de RSU, lo que muestra que consideran que éstas Oficinas desarrollan algún tipo de papel relacionado con la responsabilidad social de la universidad. Abundando en esa idea, en todos los casos se subraya la labor de las OTRI como estructuras de conexión con el exterior y como vehículos de comunicación con la sociedad.

Ahora bien, como se ha evidenciado en el estudio realizado, en la mayoría de los casos las Memorias de RSU vinculan el trabajo de las OTRI en el ámbito de la RSU con la explotación económica de los resultados de investigación y/o la firma de contratos con el tejido empresarial. Por otra parte, pese a que la mayoría de las memorias que mencionan las OTRI relacionan a ésta con la tercera misión de la universidad y con la transmisión de conocimiento al conjunto de la sociedad, existe unanimidad a la hora de considerar al entorno empresarial como el beneficiario de la innovación generada en el ámbito universitario, justificándose la función social de la universidad a partir del trabajo llevado a cabo en dicho ámbito.

El resultado de todo ello es que la consideración que las Memorias de RSU realizan sobre la aportación de las OTRI a la RSU, viene a confirmar una concepción de la misma en la que la pertinencia integral no se encuentra entre sus fundamentos.

6.- La adopción de los stakeholders o “partes interesadas” como referencia para la interlocución externa de la universidad a la hora de implementar sus políticas de RSU no encuentra su reflejo en fórmulas que garanticen –o al menos permitan- una relación fluida con los distintos agentes sociales y/o una interpretación fiable de las demandas de la sociedad.

El conjunto de las universidades estudiadas recoge la idea de los stakeholders o “partes interesadas” como referencia básica de cara a establecer los mecanismos de relación externa –y también de participación interna- para la rendición de cuentas, y para la expresión de las demandas de la sociedad.

Sin embargo, se observa una gran indeterminación –cuando no una notable confusión- a la hora de identificar cuáles son esas “partes interesadas” sin que

los criterios adoptados para su selección respondan a un análisis o a una justificación fundamentada. Ello da lugar a una amplia tipología de stakeholders, con importantes grados de indefinición en muchos de los casos, que no responde a un análisis detallado del entorno, sus características y sus necesidades, sino más bien a la elaboración de listados genéricos basados en categorías provenientes de la literatura sobre el tema.

El tipo de stakeholders que se contempla corrobora además la idea de que se trata de grupos que, más que representar a la sociedad o a distintos sectores de la misma, son seleccionados como partes interesadas en aspectos concretos del funcionamiento universitario que podrían afectarles de manera más directa, lo que les resta carácter representativo de las necesidades o anhelos sociales.

Por otra parte, se observa una ausencia prácticamente total de mecanismos estables y/o formales de interlocución con las mencionadas partes interesadas, descansando la relación con las mismas en instrumentos de carácter básicamente informativo y/o unidireccional, como pueden ser las memorias, páginas web, difusión a través de redes sociales, ferias, oficinas de información, etc., destacando asimismo la ausencia de órganos colegiados de participación y contraste que cuenten con la participación de los diversos grupos contemplados.

Todo ello muestra la debilidad del planteamiento de los “stakeholders” como vehículo de interrelación entre la universidad y la sociedad, y como potencial canal capaz de expresar las necesidades y anhelos de la misma, lo que limita considerablemente su potencial a la hora de fundamentar la pertinencia social en este ámbito de la interlocución social.

En consecuencia, como **conclusión de carácter general**, y a modo de resumen de lo planteado en las páginas anteriores, consideramos que **ni en el plano teórico, ni en la práctica, se ha propuesto un modelo de interacción universidad-sociedad en línea con el planteamiento de la pertinencia integral, observándose una ausencia de estudios de este ámbito que se alejen de las propuestas planteadas en la literatura de la RSC.**

Efectivamente, como se ha podido constatar, no existe un planteamiento teórico, o un análisis específico, sobre cómo debe organizarse la relación de la universidad con sus stakeholders, que se corresponda con la relevancia otorgada a éstos en los estudios sobre el tema. Tampoco hemos encontrado una práctica estudiada y sintetizada sobre la materia, siendo esta una

perspectiva poco explorada aún. Finalmente, las aproximaciones realizadas hasta el momento guardan una escasa relación con la noción de pertinencia social del trabajo universitario, y con las exigencias que la misma plantea en el ámbito de las relaciones con el entorno.

En definitiva, y en línea con lo planteado inicialmente como hipótesis de la investigación, **el actual enfoque de RSU no resulta apropiado para articular las relaciones entre la universidad y su entorno, y poder responder en consecuencia a las diversas problemáticas sociales existentes, lo que favorece que se acaben priorizando las necesidades expresadas a través del mercado.**

En efecto, las referencias que se han encontrado –tanto en la literatura especializada como en los documentos de las universidades estudiadas- en su mayor parte, enfocan la cuestión de los stakeholders desde una perspectiva de rendición de cuentas o de impactos. Sin embargo, la perspectiva de la pertinencia integral, como fundamento de la RSU, obligaría a tratar las relaciones con el entorno, no tanto desde una visión de posibles impactos generados por la actividad –como si de una empresa minera se tratara- sino desde el análisis de sus objetivos y su misión, más cercanos a la idea de promover y expandir el conocimiento para garantizar el incremento de capacidades y la sostenibilidad.

Todo ello se proyecta sobre la debilidad que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, presenta el ámbito de las relaciones con el entorno como parte de la pertinencia integral, la cual, de acuerdo a nuestro marco teórico, debería fundamentar las estrategias de RSU. Consideramos que esta debilidad contribuye a que estas estrategias acaben orientándose hacia prácticas más cercanas a la RSC, que tratan de responder a las exigencias y evaluaciones de las estrategias de calidad, pero que guardan escasa relación con el compromiso social de la universidad.

En este contexto, la existencia de diferentes interpretaciones, enfoques y modelos para llevar a la práctica la Responsabilidad Social en las universidades, y para establecer pautas sólidas de relación con el entorno que respondan a los requerimientos de la pertinencia integral, están dando lugar a retrasos en los cambios esenciales que deben darse en las universidades para contribuir a construir sociedades más justas, haciendo que nos conformemos, en la mayoría de los casos, con cambios en el fenotipo de nuestras instituciones que no suponen modificaciones en su genotipo, que son las realmente importantes.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras detallar las conclusiones principales que se derivan de nuestro trabajo de investigación, presentamos a continuación algunas limitaciones del estudio, así como cuestiones que han quedado pendientes de analizar, y que podrían constituir objeto de estudio en futuros trabajos de investigación.

En primer lugar, en lo que se refiere al análisis de la interacción Universidad-Sociedad, la investigación se centra en tres instrumentos, que en la actualidad son los mecanismos institucionales más significativos para vehicular esta relación. Sin embargo, somos conscientes de la existencia de otros canales y otros niveles de interacción, a través de los cuales la sociedad puede hacerse eco en el ámbito académico, y que podrían ser estudiados.

Asimismo, el ámbito geográfico de nuestra investigación, que se ha circunscrito a las universidades públicas del sistema universitario español, podría ser ampliado, realizando un estudio comparativo de los mecanismos de interlocución Universidad-Sociedad a nivel internacional, observando si los diferentes contextos de aplicación están dando lugar a diferentes formas de interacción.

La complejidad que encierra cada una de las dimensiones que comprenden el enfoque de RSU basada en la pertinencia integral, tal como la definimos en el Capítulo 2, ha hecho que nos decidamos por analizar únicamente una de ellas, como es la interacción con la sociedad, al considerar además que se trata de un ámbito transversal a todas. Sin embargo, sería interesante estudiar qué elementos caracterizan y determinan la orientación de la misión, las funciones y la gestión de las instituciones de educación, para observar en qué medida ésta orientación se puede alinear con las necesidades de la sociedad en su conjunto y los grandes retos que se plantean a nivel global, como son los planteados por la Agenda 2030.

Otra de las limitaciones observadas, para la implementación de una RSU bajo el enfoque de la pertinencia integral, tiene que ver con el contexto de aplicación, esto es la política científica que orienta la actividad universitaria. En este sentido, sería interesante estudiar en qué medida las políticas públicas alientan un enfoque de RSU más relacionado con la pertinencia integral o en línea con la RSC.

En el actual contexto global, caracterizado por graves retos en términos sostenibilidad, desigualdad y gobernanza global, se requiere una profunda

transformación social en la que las universidades, como instituciones de educación, están llamadas a jugar un papel fundamental. En este sentido, la coherencia de políticas para el desarrollo, enfoque ineludible para abordar los retos globales, interpela también a las universidades y su contribución para la construcción de un nuevo modelo para la generación y la transmisión del conocimiento, en lo que constituye otra de las líneas de investigación a desarrollar en un futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECA. (2004). Serie responsabilidad social corporativa. Documentos. *Marco Conceptual*.
- Agle, B. R., Donaldson, T., Freeman, R. E., Jensen, M. C., Mitchell, R. K., y Wood, D. J. (2008). Dialogue: Toward superior stakeholder theory. *Business Ethics Quarterly*, 18,(2), 153-190.
- Albornoz, M. E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? *Calidad Educativa*, 2.
- Altbach, P. (2008). *The complex roles of universities in the period of globalization* Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. Palgrave MacMillan.
- Altbach, P., y Johnstone, D. B. (Eds.). (1993). *The funding of higher education. international perspectives* Garland. New York.
- Altbach, P., y Selvaratnam, V. (1989). *From independence to autonomy. the development of asian universities* Springer.
- Altbach, P., y Selvaratnam, V. (2012). *From dependence to autonomy: The development of asian universities* Springer Science y Business Media.
- Alvar, A. (2011). La universidad en la encrucijada. *Magrigeria*, 4, 25-44.
- Andrades, F. J. (2013). *La responsabilidad social en las estrategias y oferta formativa de las universidades públicas españolas: Evaluación y análisis de factores*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Arnold, M. (2000). Las universidades como sistemas sociales: Estructura y semántica. *Revista Mad*, 2, 1-17.
- Aronowitz, S., y Giroux, H. A. (2000). The corporate university and the politics of education. Paper presented at the *The Educational Forum*, 64(4) 332-339.
- Aronson, P. (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta Moebio*, 18, 179-190.
- ASCUN. (2007). La responsabilidad social de la educación superior. *Conferencia Impartida Con Motivo De La Constitución Del Observatorio De RSU*.
<http://ascun.org.co/uploads/default/networks/3b5f4f79e4f41698272c8f9f5c96481f.pdf> 14/11/2017.
- Ayala-Garcia, O. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad Y Reflexión*, nº 33 sept-dic, 29-37.
- Ayala-Rodríguez, N. (2014). *Representaciones sociales acerca de la responsabilidad social en universidades de América latina*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

- Azagra, J. (2003). *La contribución de las universidades a la innovación: Efectos del fomento de la interacción universidad-empresa y las patentes universitarias*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Aznar, F. J., Córdoba, A. I., Fernández, M., Raduán, M. A., Balbuena, J. A., Blanco, C., y Raga, J. A. (2013). How students perceive the university's mission in a spanish university: Liberal versus entrepreneurial education? *Cultura Y Educación*, 25(1), 17-33.
- Baca, H. Z. (2016). *La responsabilidad social universitaria: Propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de lima, Perú*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Banco Mundial. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas*. Washington D.C.
- Barandiarán, M. (2013). *El concepto de calidad en la educación superior. Una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. Harmondsworth, Peregrine.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial. Madrid.
- Benavides, R. M. (2009). *La responsabilidad social como instrumento de planificación en universidades públicas ecuatorianas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá
- Benneworth, P., y Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59(5), 567-588.
- Beraza, J. M. (2010). *Los programas de apoyo a la creación de spin-offs académicas en las universidades españolas: Una comparación internacional* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Beraza, J. M., y Rodríguez-Castellanos, A. (2010). Estructuras de intermediación para la transferencia de conocimiento universitario: Las oficinas de transferencia tecnológica. *Propiedad Intelectual*, (13), 152-176.
- Berbegal-Mirabent, J., Sabaté, F., y Cañabate, A. (2012). Brokering knowledge from universities to the marketplace: The role of knowledge transfer offices. *Management Decision*, 50(7), 1285-1307.
- Bermejo-Barrera, J. C. (2006). *Ciencia, ideología y mercado*. Ediciones Akal.

- Bernal, J. A. (2016). *Responsabilidad social corporativa: Análisis de los modelos normalizados y creación de un nuevo modelo integrado de organización empresarial en empresas de ámbito tecnológico*. (Unpublished Retrieved from <http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/5799/jabc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Bhiday, M. (1979). University extension services. *Journal of Administration Overseas*, 18 (3), 160-177.
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y educación superior. repensando el desarrollo humano en la universidad - competence, capabilities and higher education. rethinking the human development in the university. *Estudios Sobre Educación*, 34, 29-46.
- Bok, D. (2010). *Universidades a la venta: La comercialización de la educación superior* Publicacions de la Universitat de València.
- Boni, A., y Gasper, D. (2011). La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la universidad. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, (220), 99-115.
- Boni, A., y Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470.
- Boni, A., y Perez Forguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Ingeniería Sin Fronteras-Intermón Oxfam (Ed.), Barcelona.
- Bonnen, J. T. (1998). The land grant idea and the evolving outreach university. *University-Community Collaborations for the Twenty-First Century* , 25-70.
- Boquera, V., Baranda, N., Muñoz Castillo, J., y Prieto, T. (2016). In Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas (Ed.), *Estudio-propuesta de elementos comunes para las leyes autonómicas reguladoras de los consejos sociales de las universidades públicas españolas*
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. Harper and Brothers, New York.
- Breton, G. (2003). Introduction. Higher education: From internationalization to globalization. In G. Breton, y M. Lambert (Eds.), *Universities and globalization. private linkages, public trust* (pp. 21-33), Unesco Publishing.
- Bricall, I. (2000). *Informe universidad 2000*. España.
- Brovetto, J. (1998). La educación en el siglo XXI. [Http://Flacso.Org.Br/Files/2015/08/BROVETTO_laeducacionpelsigloxxi_1998.Pdf](http://Flacso.Org.Br/Files/2015/08/BROVETTO_laeducacionpelsigloxxi_1998.Pdf),

- Bryson, J. M. (2004). What to do when stakeholders matter: Stakeholder identification and analysis techniques. *Public Management Review*, 6(1), 21-53.
- Buchbinder, H. (1993). The market oriented university and the changing of knowledge. *Higher Education*, 26, 331-347.
- Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. *Redes. Revista De Estudio Social De La Ciencia*, 4(14), 89-137.
- CADEP. (2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum CRUE. Documento aprobado por el comité ejecutivo del grupo de trabajo de calidad ambiental y desarrollo sostenible de la CRUE. Documento aprobado por asamblea general CRUE, el 27/10/2005. *Revisión aprobada en sesión plenaria CADEP 17/06/2011 Y ampliada en sesión plenaria De CADEP 9/03/2012.*
- Carañana, J. P. (2012). La misión de la universidad en la edad media: Servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas*, 34(2), 1.
- Cardona, A., Unceta, K., y Barandiarán, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education. *Culture and Education*, 28, nº 2, 344-258.
- Carlsson, B., y Fridh, A. (2002). Technology transfer in United States universities. *Journal of Evolutionary Economics*, 12(1-2), 199-232.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility. evolution of a definitional construct. *Business and Society*, 38(3), 268-295.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* La Sociedad Red. Alianza Editorial. Madrid.
- Castro-Martínez, E., Cortés-Herrero, A., Nicolás Gelench, M., y Costa-Deja, C. (2005). Una aproximación al análisis de impacto de las universidades en su entorno a través de un estudio de las actividades de las OTRI universitarias españolas. [Http://Hdl.Handle.Net/10261/10443](http://hdl.handle.net/10261/10443),
- Castro-Martínez, E., y Vega-Jurado, J. (2009). Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el espacio iberoamericano del conocimiento. *Revista Iberoamericana De Ciencia Tecnología Y Sociedad*, 4(12), 71-81.
- Cavero, L. (2006). La Responsabilidad Social Universitaria: Transformaciones para el Perú y América Latina. Pontificia Universidad Católica del Perú. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Extraído de <http://blog.pucp.edu.pe/item/439>. Fecha de Consulta 02/05/2017.*
- Cecchi, N., Perez, D. A., y Sanlorenti, P. (2017). *Compromiso social universitario: De la universidad posible a la universidad necesaria*. Instituto de Estudios y Capacitación. Buenos Aires.

- Cesaroni, F., y Piccaluga, A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: Towards the third mission in Italy. *The Journal of Technology Transfer*, 41(4), 753-777.
- Chen, D. H. C., y Dahlman, C. J. (2006). *The knowledge economy, the KAM methodology and world bank operations* World Bank. Washington D.C.
- Chiva, R. (2014). ¿Queremos una universidad burocrática o innovadora? *El País*, 11 de Noviembre
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. *Una Visión Comparativa De La Organización Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities* McGraw-Hill Education (UK).
- Comisión Europea. (2003). *Comunicación de la comisión. el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas 05.02.2003 COM (2003) 58 final.
<http://www.ecm.ub.es/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>:
- Coraggio, J. L. (2001). Universities and national knowledge-based development: An alternative to a global knowledge bank. *Knowledge, Research and International Cooperation*.UK: University of Edinburgh.
- Coraggio, J. L. (2002). Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América latina. *Nuevas políticas de la educación superior*. Hugo Casanova Cardiel (coord.) Serie Universidad Contemporánea (pp. 19-87). España: Netbiblo.
- Corominas, A., Fillet, S., Ras, A., y Sacristán, V. (2010). Sobre el gobierno de las universidades públicas. *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 137-157) Icaria.
- Corrales, S. (2007). La misión de la universidad en el siglo XXI. *Razón Y Palabra*, 57, 20/05/2015. 1-14.
- Cortés-Aldana, F. A. (2006). La relación universidad-entorno socioeconómico y la innovación. *Ingeniería E Investigación*; 26-2(94-101).
- Corti, A. M., Hernández-Oliva, D. I., y De la Cruz, C. (2015). La internalización y el mercado universitario. *Revista De Educación Superior*, XLIV (2), nº 174, 47-60.
- Currie, J. K., y Newson, J. (1998). *Universities and globalization: Critical perspectives* Sage publications.
- Da Costa-Marques, M. C. (2017). Corporate governance and international audit in public higher education institutions in Portugal. *Guillermo De Ockham: Revista Científica*, 15(1), 4.

- De la Cruz, C. (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿Complementariedad o antagonismo? *Responsabilidad social universitaria* (1st ed., pp. 25-45) Netbiblo.
- De la Cruz, C., y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior Y Sociedad. El Movimiento De Responsabilidad Social de la Universidad: Una Comprensión Novedosa de la Misión Universitaria*, 13(2), 20-52.
- De la Cuesta, M. (2011). RSU: El papel de la universidad en la contribución a un desarrollo más sostenible. *Diario Responsable*.
- De Sousa, B. (1998). De la idea de universidad a la universidad de las ideas. In Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes (Ed.), *De la idea de universidad a la universidad de las ideas en de la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*". (pp. 225-283). Bogotá.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- De Sousa, B. (2012). The university at a crossroad. *Human Architecture. Journal of the Sociology and Self-Knowledge X (I)*, 7-16.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* París. Unesco.
- Demeritt, D. (2000). The new social contract for science: Accountability, relevance, and value in US and UK science and research policy. *Antipode*, 32(3), 308-329.
- Dias-Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *Tendencias De La Educación Superior En América Latina* , 87-112.
- Didriksson, A. (2006). La mercantilización de la educación superior y su réplica en América Latina. *Perfiles Educativos, CESU/UNAM, México DF*.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(2), 23-38.
- Domínguez-Pachón, M. J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Drucker, P. (1993). Post-capitalist society. *Press of Drucker Graduate School*.
- Duque, E. J. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: Una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025003>>

- Eagleton, T. (2015). The slow death of the university. *The Chronicle of Higher Education*, 6, 04-15.
- Eduards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/OREALC. Santiago.
- Edwards, M. (2000). University governance: A mapping and some issues. *In Life Long Learning National Conference, December*. <http://governance.canberra.edu.au/welcome.htm>.
- Escrigas, C. y Lobera, J., (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. In Global University Network for Innovation (GUNI) (Ed.), *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (Ediciones Mundiprensa ed., pp. 3-16). Madrid.
- Etzkowitz, H. (1990). The second academic revolution: The role of the research university in economic development. *The research system in transition* (pp. 109-124) Springer.
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research Policy*, 27(8), 823-833.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. A. (1995). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. University of Amsterdam
- EU-USR. (2015). In Education, Audiovisual y Culture Executive Agency (Ed.), *EU-USR university social responsibility in europe. Informe final. Estudio comparado sobre la responsabilidad social de las universidades en Europa y desarrollo de un marco de referencia comunitario*
- Feinstein, O. (2007). Evaluación programática de políticas públicas. *Información Comercial Española*, nº 836, Mayo-Junio, 19-31.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21-40).
- Fernández-Fernández, J. (2017). El consejo social, una institución discutida ayer, necesaria hoy e imprescindible mañana. *La Cuestión Universitaria*, (9), 60-73.
- Fielden, J. (2008). Global trends in university governance. *Education Working Paper Series*, 9, 278200-1099079877269.
- Fischer, J., Ritchie, E. G., y Hanspach, J. (2012). Academia’s obsession with quantity. *Trends in Ecology and Evolution*, 77 (9), 473-474.

- Foro de Expertos RSE (2007). *Informe del Foro de Expertos en RSE*.
- Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas. (2009). In Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas (Ed.), *Responsabilidad social del sistema universitario andaluz. Síntesis del informe de la memoria del proyecto*
- Furió, A. (2010). El futuro de la universidad. *Pasajes, Revista de Pensamiento Contemporáneo*, nº 33 monográfico de *La Universidad en Transformación*. Otoño, 7-9.
- Gaete, R. (2011a). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gaete, R. (2011b). *Responsabilidad social universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13 (2), 89-106.
- Galcerán, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 13(1), 0155-167.
- García-Aracil, A., y Palomares, D. (2008). Evaluation of Spanish Universities: Efficiency, technology and productivity change. *Paper presented in the Prime-Latin America Conference at Mexico City, September 24-26*.
- García-Gomez, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13 nº 2, 16-21.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. *Las universidades en América latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Mollis...[et al.] (pp. 17-37). Buenos Aires: Clacso.
- García-Martín, M. (2015). Las revistas de geografía en el journal citation reports: Lucro económico versus acceso abierto. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4).
- García-Sánchez, I. M. (2007). La nueva gestión pública: Evolución y tendencias. *Presupuesto Y Gasto Público*, 47, 37-64.
- Garde-Sánchez, R., Rodríguez-Bolívar, M. P., y López Hernández, A. M. (2013). Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas.

- Genta, M. (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento UNESCO*. IPS América Latina. Montevideo.
- Gentili, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Geuna, A. (1999). *The economics of knowledge production: Funding and the structure of university research* Edward Elgar Publishing.
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st century*. Education. The World Bank. Washington.
- Giner de los Ríos. (1990). *Escritos sobre la universidad española* (Teresa Rodríguez de Lecea ed.) Espasa Calpe.
- González, M., y González-González, R. G. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? *Revista Congreso Universidad.*, II nº 2
- González-Alcántara, Ó J., Fontaneda González, I., Camino, M. Á, y Revilla Gistaín, A. (2015). La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/15.
- González-Melo, H. S., y Ospina, H. F. (2015). Interacciones entre universidad y sociedad: Contextos para pensar la educación contemporánea. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 44, 68-80 Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/616/1151>.
- Grau, F. X., Hall, B., y Tandon, R. (2017). Editors' Conclusions and Recommendations. GUNI (Ed.) *Higher education in the world 6. towards a socially responsible university: Balancing the global with the local* (pp 495-515).
- Guijarro, S. (2009). La universidad en la España medieval (ss. XIII-XV). In Universidad de Cantabria, y Banco Santander (Eds.), *Universidad, sociedad y territorio* (pp. 23-50).
- GUNI. (2017). *Higher education in the world. towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*. GUNI 2017 (Ed.)
- Gurrea, F., y Martínez-Ballarín, A. (1999). El consejo social ¿Órgano de participación de la sociedad en la universidad pública? *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (15), 347-390.
- Herrera, A. (2008). La responsabilidad social en América latina. GUNI (Ed.) *El Rol de la Educación Superior para el Desarrollo Humano y Social en América Latina y el Caribe* (pp. 295-297).

- Hidalgo, R. (2011). *La filosofía de la educación de Ortega y Gasset. Una mirada actual*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València, Valencia.
- Jarvis, P. (2006). In Narcea S. A. (Ed.), *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global* [Universities and Corporate Universities. The Higher Learning Industry in Global Society (2001)] (P. Manzano Trans.).
- Jessop, B. (2000). The state and the contradictions of the knowledge-driven economy. In J. R. Bryson, P. W. Daniels, N. D. Henry y J. (.). Pollard (Eds.), *Knowledge, space, economy* (pp. 63-78) Routledge, London.
- Keller, G. (1983). In The John Hopkins University Press. Baltimore (Ed.), *Academic strategy: The management revolution in American Higher Education*
- Kelly, K. (1999). *Nuevas reglas para la nueva economía* Ediciones Garnica. México.
- Kenney, M. (1987). The ethical dilemmas of university-industry collaborations. *Journal of Business Ethics*, 6, 127-135.
- Kerr, C. (1963). The idea of a multiversity. *The Uses of the University, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press* (pp. 1-45).
- Ketele, J. d. (2008). La pertinencia social de la educación superior. GUNI (Ed) *La educación superior en el mundo 2008: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 55-61).
- Knight, J. (2003). GATS, trade and higher education: Perspective 2003—where are we? *The Observatory on Borderless Higher Education, London*.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* Sage publications.
- Krüger, K. (2006). El concepto de "sociedad del conocimiento". *Biblio 3W Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales. Universidad De Barcelona, XI, nº 683*
- Kuehnemann, E. (1909). *Charles W. Eiot: President of Harvard University (may 19, 1869-may 19, 1909)* Houghton Mifflin.
- Larrán, M., y Andrades, F. J. (2013). *El marco conceptual de la responsabilidad social universitaria* Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, Universidad de Granada.
- Larrán, M., y Andrades, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.

- Larrán, M., y Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 6(15), 91-107.
- Larrán, M., Herrera-Madueño, J., Calzado, M. Y., y Andrades, F. J. (2015). An approach to the implementation of sustainability practices in spanish universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 34-44.
- Larrán, M., y López-Hernández, A. M. (2010). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria como vía de dialogo con los diferentes grupos de interés. In Marta de la Cuesta González, Cristina de la Cruz Ayuso, José Miguel Rodríguez Fernández (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 99-124).
- Larsen, K., Martin, J. P., y Morris, R. (2002). Trade in educational services: Trends and emerging issues. *The World Economy*, 25(6), 849-863.
- Laval, C. (2004). In Paidós (Ed.), *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona:
- Lee, Y. S. (1996). Technology transfer and the research university: A search for the boundaries of university-industry collaboration. *Research Policy*, 25, 843-863.
- LERU. (2011). La OTT, motor de la universidad para la transformación de la investigación en innovación. *La Transferencia De Tecnología Y Conocimiento Universidad-Empresa En España: Estado Actual, Retos Y Oportunidades. Monografía CyD*, (pp.296-298).
- LERU. (2017). *Productive interactions: Societal impact of academic research in the knowledge society. LERU position paper*. <https://www.leru.org/files/Productive-Interactions-Societal-Impact-of-Academic-Research-in-the-Knowledge-Society-Full-paper.pdf> (última visita 15/02/2018):
- Linares, Y., Roraima, M., y Sáez, B. (2012). La responsabilidad social universitaria: Una contribución al desarrollo de las comunidades. *Academia*, XI, 215-223.
- Liu, W. (2017). The changing role of non-English papers in scholarly communication: Evidence from web of science's three journal citation indexes. *Learned Publishing*, 30(2), 115-123.
- López-Aza, C. (2016). *Responsabilidad y Sostenibilidad: Situación actual y perspectivas de tratamiento en la educación superior universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de León
- Lozano, R. (2006). *A tool for a graphical assessment of sustainability in universities (GASU)* doi:<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.041>

- Mainardes, E. W., Alves, H., y Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76.
- Mainardes, E. W., Alves, H., y Raposo, M. (2012). A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *Management Decision*, 50(10), 1861-1879.
- Malagón-Plata, L. A. (2003). La pertinencia de la educación superior. elementos para su comprensión. *Revista De La Educación Superior*, 32(3), 127.
- Malagón-Plata, L. A. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Educación Y Educadores*, 9(2), 79-93-93.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). In HEGOA - UPV/EHU (Ed.), *La universidad comprometida*.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1), 1-39.
- Martí, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: Estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Martínez, O., y Picco, J. E. (2001). *Responsabilidad social de las universidades*. Instituto Argentino de RSE. Buenos Aires.
- Martínez, R. (2008). Aplicaciones de responsabilidad social universitaria en el contexto de formación en Colombia. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS) ISSN: 0798-1228*, 13(2), 163-174.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). La responsabilidad social corporativa en las instituciones educativas. *Estudios Sobre Educación*, 27, 169-191.
- Martínez-García, M. d. M., García-Domingo, B., y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación Xx1*, 9(1)
- Martínez-Pichardo, P. J., y Oliva, A. V. H. (2013). Responsabilidad social universitaria: Un desafío de la universidad pública mexicana. *Contribuciones Desde Coatepec*, (24), 85-103.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1.
- McHenry, L. B. (2007). Commercial influences on the pursuit of wisdom. *London Review of Education*, 5(2), 131-142.

- Medina-Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española De Pedagogía*, 17-42.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas (2015-2020)*. Grupo de trabajo de internacionalización de universidades.
- Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010–2015*. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección de documentación y publicaciones. <http://www.educacion.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/index.html> [fecha de consulta: noviembre 2018]
- Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades. (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible* Secretaría General Técnica. http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos_CAD EP/La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf
- Miranda, C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 95-108.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., y Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Moncada, J. S. (2008). La universidad: Un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas Y Valores: Revista Colombiana De Filosofía*, 57(137), 131-148.
- Moneva, A., Mariano, J., y Martín-Vallespín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: Análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. *Revista Iberoamericana De Contabilidad De Gestión*, 10(19), 1-18.
- Montes Gutiérrez, María del Pilar. (2015). *La responsabilidad social universitaria en España: Propuesta de un modelo de memoria para su verificación*. Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos,
- Morín, E. (2001). De la reforma universitaria. *Uni-Pluriversidad*, 1(2), 1-6.
- Naidorf, J. (2002). En torno a la vinculación científico-tecnológica entre la universidad, la empresa y el estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica. *Fundamentos En Humanidades*, 3(5-6)
- Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *Revista de la Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 4(1), 48-58.
- Naidorf, J. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 89.

- Naidorf, J., Giordana, P., y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómaditas*, 27, 22-33.
- Naidorf, J., Juarros, M., Perrota, D., Gomez, S., Riccono, G., y Vasen, F. (2012). Actuales condiciones de producción intelectual. una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. *J.Naidorf Y R.Pérez (Coords.), Las Condiciones De Producción Intelectual De Los Académicos En Argentina, Brasil Y México, Buenos Aires, Miño Y Dávila*, 33-52.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento: Por un ethos de la impertinencia epistémica. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Buenos Aires
- Nayyar, D. (2008). La globalización y los mercados: Retos de la educación superior. *La Educación Superior en el mundo. Global University Network for Innovation(GUNI). Mundi-Prensa. Madrid*, 40-50.
- Neubauer, D., y Ordóñez, V. (2008). El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado. *La Globalización y los retos de la educación superior* (pp. 51-55).
- Nevile, J. (1994). *The silent university?: Social responsibility and educational values: Proceedings from a symposium on the values underlying the transformation of the contemporary university* Institute for Values Research, New College, the University of New South Wales.
- Núñez, C. E. (2013). In Gadir Editorial S. L. (Ed.), *Universidad y ciencia en España. claves de un fracaso y vías de solución*. Madrid:
- Núñez-Chicharro, M., y Alonso-Carrillo, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia: Revista De La Facultad De Ciencias Económicas Y Empresariales, Universidad De León*, (9), 157-180.
- O'kane, C., Mangematin, V., Geoghegan, W., y Fitzgerald, C. (2015). University technology transfer offices: The search for identity to build legitimacy. *Research Policy*, 44(2), 421-437.
- OECD. (2003). *Turning science into business: Patenting and licensing at public research organisations* OECD Publishing.
- Ordorika, I. (2008). Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación. *La educación superior en el mundo* (pp. 14-19) Global University Network for Innovation. Mundi-Prensa. Madrid.
- Pantoja, M. A., Rodríguez, M. d. P., y Carrión, A. (2015). Diseño de un cuestionario para valorar los atributos de grupos de interés universitarios desde un enfoque de liderazgo participativo. *Formación Universitaria*, 8(4), 33-44.

- Park, H. J., y Zhu, Q. (2017). Public higher education governing boards composition and regional difference in US. Paper presented at the *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances*, 1085-1094.
- Pérez-Domínguez, F. (2009). In Consejo Social de la Universidad de Huelva (Ed.), *La responsabilidad social universitaria (RSU)*. Huelva:
- Perkin, H. (2007). History of universities. In Springer (Ed.), *International handbook of higher education. part one: Global themes and contemporary challenges* (pp. 159-206). The Netherlands:
- Pinto, H., y Fernández-Esquinas, M. (2018). What do stakeholders think about knowledge transfer offices? The perspective of firms and research groups in a regional innovation system. *Industry and Innovation*, 25(1), 25-52.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Pizarro, M. (2017). Consejos sociales y otras formas de representación de la sociedad. *Nueva Revista De Política, Cultura y Arte*, (163), 363-373.
- Plaza, S. d. I. (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria en saz J.M (coord) universidad ¿Para qué? universidad de Alcalá. Madrid (pp. 157-171).
- Ponce, J. A. (2003). Algunos retos formativos ante los retos que la sociedad exige. In Saz, J.M.y Gómez J.M. (Coord.) (Ed.), *Universidad ¿Para qué?* (pp. 157-171) Universidad de Alcalá. Madrid.
- Pons, X. (2012). La participación de la sociedad en la universidad. *Revista Catalana De Dret Públic*, (44), 315-347.
- Pons, X. (2013). La función social de la universidad y la presencia de actores externos en sus órganos de gobierno. *Revista de Educacion y Derecho*, 7
- Popp, E. (2008). Why did universities start patenting? institution-building and the road to the bayh-dole act. *Social Studies of Science*, 38(6), 835-871.
- Proyecto Construye País. (2004). Observando la responsabilidad social universitaria. *Documento Elaborado Por Construye País*,
- Proyecto Universidad Construye País. (2002). La universidad construye país. La responsabilidad social de la universidad de cara al chile del 2010. *Documento presentado al Seminario .La Universidad Construye País*.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins* Harvard University Press.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones. hacia el capitalismo del siglo XXI* Editorial Vergara. Madrid.

- Rendueles, M. (2010). Mercadeo social, responsabilidad social y balance social: Conceptos a desarrollar por instituciones universitarias. *Telos*, 12(1), 29-42.
- Rhoades, G., y Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. *American Academic*, 1(1), 37-59.
- Rhoades, G., y Slaughter, S. (2010). Capitalismo académico en la nueva economía. retos y decisiones. *Pasajes, Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 33. Número Monográfico *La Universidad en Transformación*. Otoño, 43-59.
- Riechmann, J. (2011). Frente al abismo. *Papeles De Relaciones Ecosociales Y Cambio Global*, 115, 27-48.
- Rioja, A. (2010). ¿Hacia qué modelo de universidad converge Europa? *IC Revista Científica De Información Y Comunicación*, 7, 357-369.
- Rodríguez-Dias, M. (1998). Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI. *Perspectivas De La Educación Superior En El Siglo XXI*. CRUE, Madrid.
- Rodríguez-Dias, M. A. (2001). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior*. CRUE (Ed.) España:
- Rodríguez-Castellanos, A., Araujo de la Mata, Andrés, y Urrutia, J. (2001). La gestión del conocimiento científico-técnico en la universidad: Un caso y un proyecto. *Cuadernos de Gestión* 1(1), 13-30.
- Rodríguez-Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. *Responsabilidad social universitaria* (1st ed., pp. 3-24) Netbiblo.
- Rojas-Donada, M., y Bernardo, M. (2016). Social responsibility at universities. *UB BUSINESS–Working Papers, Col· Lecció d’Empresa, UBBusiness-B16/01*,
- Rubio, T. (2014). In Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas (Ed.), *Colección estudios e informes. Recomendaciones para mejorar el modelo de transferencia de tecnología en las universidades españolas*.
- Rubiralta, M. (2007). La transferencia de la I+ D en España, principal reto para la innovación. *Economía Industrial*, 366, 27-41.
- Rueda-López, R. (2016). *La ética como fundamento de la responsabilidad social: La perspectiva de género como socialmente responsable en la universidad praxis*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

- Rüegg, W. (2018). *Historia de la universidad en Europa: Las universidades en el siglo XIX y primera mitad del XX (1800-1945). Volumen III* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ruiz-Corbella, Marta y Bautista-Cerro, M^a José. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188.
- Sánchez, C. L., Herrera, A., Zárate, L., y Moreno, W. (2007). La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior. *Virtual Educa. Universidad Nacional Autónoma De México*.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado* Debate.
- Schmal, R., López, M. d. S., y Cabrales, F. (2006). El camino hacia la patentación en las universidades. *Ingeniare. Revista Chilena De Ingeniería*, 14(3), 172-186.
- Schuetze, H. G. (2007). Research universities and the spectre of academic capitalism. *Minerva*, 45(4), 435-443.
- Schugurensky, D. (2007). The heteronomous university and the question of social justice: In search of a new social contract. *World Studies in Education*, 8(1), 51-71.
- Shek, D. T., y Hollister, R. M. (2017). *University social responsibility and quality of life*. Springer.
- Shumar, W. (1997). *College for sale: A critique of the commodification of higher education*. Falmer Press.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. ERIC.
- Solana, J., y Gómez, M. L. (2016). *Retos en el nuevo escenario de la agenda de desarrollo 2015-2030*. Documento de partida para el proceso para la modificación de la estrategia de cooperación universitaria al desarrollo. *Documento Electrónico*.
[Http://www.Ocud.Es/Agenda2030/Files/Doc27/Documento-De-Partida.Pdf](http://www.Ocud.Es/Agenda2030/Files/Doc27/Documento-De-Partida.Pdf) (Última Visita: 18/12/2018).
- Sullivan, W. M. (1999). The university as citizen: Institutional identity and social responsibility. *The Civic Arts Review*, 16(1).
- Tetrevova, L., y Sabolova, V. (2010). University stakeholder management and university social responsibility. *Wseas Transactions on Advances in Engineering Education*, 7, 224-233.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista ESS*, 11(1), 181-196.

- Unceta, K. (2013, Crisis ¿ qué crisis? *Galde*.
- Unceta, K. (2014). *Desarrollo, postcrecimiento y buen vivir*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Unceta, K. (2017). Problemas y desafíos de la economía mundial: La amenaza de una mercantilización descontrolada. *La economía mundial: Enfoques críticos* (pp. 40-61) Los libros de la Catarata.
- UNESCO. (1998). In Conferencia Mundial de Naciones Unidas (Ed.), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*
- UNESCO. (2009). Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo, 5-8 de jul 2009.
- Unión Europea. (1999). Declaración de Bolonia. *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia*,
- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. propuesta para una definicion madura y eficiente* Programa de Formación en Humanidades. Tecnológico de Monterrey. Retrieved from http://www.responsible.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf
- Vallaey, F. (2008a). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria. *Nuevo León, México.Consultado En: Www.Cedus.Cl*,
- Vallaey, F. (2008b). "Responsabilidad social universitaria": Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior Y Sociedad*, 13(2).
- Vallaey, F. (2014a). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamerican De Educación Superior*, 5(12, pp. 105-117), ISSN 2007-2872. Disponible en: <<https://ries.universia.net/article/view/137>>. Fecha de acceso: 29 abr. 2015.
- Vallaey, F. (2014b). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaey, F. (2016). Defining social responsibility: A matter of philosophical urgency for universities. *Recuperado de, <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/defining-social-responsibility-amatter-of-urgency-for-philosophy-and-universities>*.
- Vallaey, F., y Carrizo, L. (2006). Marco teórico de responsabilidad social universitaria. *Documento Presentado En El III Diálogo Global Sobre La Responsabilidad Social Universitaria*, 16.

- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., y Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182.
- Vence, X. (2010). La investigación universitaria frente al corsé de las patentes, la mercantilización del conocimiento y la empresa privada. *Construir el futuro de la universidad pública* () A. Corominas y V. Sacristán (Coords.). Icaria. Barcelona.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización en la educación superior. *Revista De Educación*, 360 enero-abril, 268-291.
- Vila, E. S. (2012). Ciudadanía, equidad e innovación: Reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa (México, DF)*, 12(59), 61-85.
- Vilaseca, J., y Torrent, J. (2005). *Principios de economía del conocimiento. hacia una economía global de conocimiento* Pirámide. Madrid.
- Villa, J. (2008). La misión de la universidad. antes y después de una misma tarea. *El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa* (pp. 252). Salamanca: Servicio Editorial Universidad Pontificia de Salamanca.
- Villani, E., Rasmussen, E., y Grimaldi, R. (2017). How intermediary organizations facilitate university–industry technology transfer: A proximity approach. *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 86-102.
- Whitmer, A., Ogden, L., Lawton, J., Sturner, P., Groffman, P. M., Schneider, L., . Raciti, S. (2010). The engaged university: Providing a platform for research that transforms society. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 8(6), 314-321.
- Wigmore, A. (2016). *La gestión de la responsabilidad social universitaria (RSU)*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

LEGISLACIÓN CONSULTADA

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

Ley 5/1985, de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades.

Ley 2/1997, de 16 de julio, del Consejo Social de la Universidad de Oviedo.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley 12/2002, de 18 de diciembre, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid

Ley 2/2002 de 18 de diciembre de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid

Ley 1/2003, de 19 de febrero de Universidades de Cataluña

Ley 2/2003, de 20 de marzo, de organización institucional del sistema universitario de las Illes Balears

Ley 2/2003, de 28 de enero, de la Generalidad, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas

Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León (Título III. El Consejo Social), modificada por Ley 12/2010, de 28 de octubre

Ley 6/2003, de 26 de marzo, del Consejo Social de la Universidad de La Rioja

Ley 7/2003, DE 13 de marzo, del Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha

Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco

Decreto 35/2005, de 26 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de La Rioja

Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia

Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley 2/2003, de 28 de enero, de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas modificada por la Ley 16/2008 de medidas Fiscales, de Gestión Administrativa y Financiera, y de Organización de la Generalitat.

Ley Foral 15/2008, de 2 de julio, del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra

Ley 5/2009, de 24 de abril, por la que se modifica la Ley 11/2003, de 4 de abril, sobre Consejos Sociales y Coordinación del Sistema Universitario de Canarias.

Ley 1/2010, de 7 de enero, del Consejo Social de la Universidad de Extremadura

Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril de Medidas Urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo

Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (L.A.U.)

Decreto Legislativo 2/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de creación de la Universidad Internacional de Andalucía

Ley 6/2013, de 13 de junio, del sistema universitario de Galicia

ORDEN de 24 de abril de 2013 por la que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de Extremadura

Resolución de 09/03/2017, de la Universidad de Castilla-La Mancha, del Consejo Social, por la que se acuerda publicar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha

Ley de Cantabria 4/2018, de 15 de junio, por el que se regula el Consejo Social de la Universidad de Cantabria

PÁGINAS WEB REFERENCIADAS

WEB DE LOS CONSEJOS SOCIALES

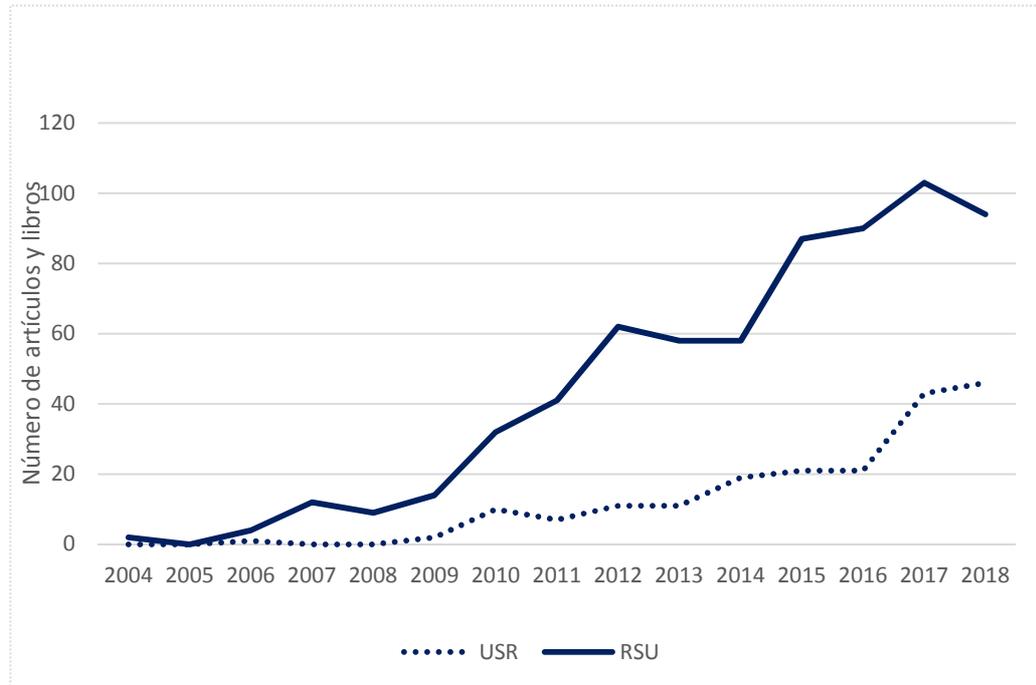
Universitat de Barcelona	http://www.ub.edu/cs/
Universidade da Coruña	http://consellosocial.udc.es/index.php?fwp=1
Universidad Carlos III de Madrid	https://www.uc3m.es/ss/Satellite/ConsejoSocial/es/PortadaMiniSite/137122205524/
Universidad de Córdoba	https://www.uco.es/consejosocial/index.php/es/
Universidad de Alcalá	https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/organizacion-y-gobierno/organos-colegiados/
Universidad de Almería	http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/consejosocial/index.htm
Universidad de Cádiz	https://www.consejosocialuca.es/
Universidad de Cantabria	https://web.unican.es/consejo-direccion/secretaria-general/organos-de-gobierno No tiene Web propia está alojada en la de la Universidad
Universidad de Jaén	https://www.ujaen.es/gobierno/csosocial/
Universidad de La Laguna	http://www.csocial.ull.es/consejo-social/presentacion/
Universidad de Málaga	https://www.uma.es/consejo-social/
Universidad de Murcia	https://www.um.es/web/consejo-social/
Universidad de Oviedo	https://csocial.uniovi.es/
Universidad de Sevilla	http://institucional.us.es/consejosocial/
Universidad de Zaragoza	https://consejosocial.unizar.es/
Universidad Internacional de Andalucía	No hay Consejo Social, hay patronato: https://www.unia.es/conoce-la-unia/patronato
Universidad Miguel Hernández de Elche	https://consejosocial.umh.es/
Universidad Nacional de Educación a Distancia	http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,171764,93_51983709&_dad=portal&_schema=PORTAL
Universidad Politécnica de Cartagena	http://www.upct.es/contenido/universidad/org_gobierno/consejo_social/index_cs.php
Universidade de Santiago de Compostela	http://www.usc.es/gl/gobierno/csosocial/index.html
Universidade de Vigo	https://consellosocial.uvigo.gal/es/
Universitat Jaume I	https://www.uji.es/transparencia/uji/organs/collegiats/generals/csosocial/?urlRedirect=https://www.uji.es/transparencia/uji/organs/collegiats/generals/csosocial/&url=/transparencia/uji/organs/collegiats/generals/csosocial/

WEB DE LAS OTRI

Universitat de Barcelona	http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/transferecia_de_coneixement/transferencia_del_coneixement.html
Universidade da Coruña	http://otri.udc.es/otri/
Universidad Carlos III de	http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/investigacion/

Madrid	oficina_otri
Universidad de Córdoba	http://www.uco.es/webuco/otri/
Universidad de Alcalá	https://www.uah.es/es/investigacion/servicios-para-empresas/oficina-de-transferencia-de-resultados-de-investigacion-otri/
Universidad de Almería	https://www2.ual.es/otri/otri/
Universidad de Cádiz	http://vrteit.uca.es/transferencia-e-innovacion/
Universidad de Cantabria	https://web.unican.es/unidades/OTRI
Universidad de Jaén	http://otri.ujaen.es/es/conocenos
Universidad de La Laguna	https://www.ull.es/investigacion/oficinas-innovacion-transferencia/
Universidad de Málaga	http://www.uma.es/otri/info/857/mision/
Universidad de Murcia	http://www.um.es/web/otri/contenido/oficina/presentacion
Universidad de Sevilla	http://stce.us.es/web/es/HTML/presentacion/presentacion.php
Universidad de Sevilla	http://stce.us.es/web/es/HTML/presentacion/presentacion.php
Universidad de Zaragoza	https://otri.unizar.es/es/quienes-somos
Universidad Miguel Hernández de Elche	http://otri.umh.es/
Universidad Nacional de Educación a Distancia	http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,559506&_dad=portal&_schema=PORTAL
Universidad Politécnica de Cartagena	http://www.upct.es/uitt/es/accesos-directos/transferencia-de-tecnologia
Universidade de Santiago de Compostela	http://www.usc.es/es/investigacion/avte/
Universidade de Vigo	https://uvigo.gal/uvigo_es/investigacion/transferencia/index.html
Universitat Jaume I	http://www.uji.es/serveis/ocit/

ANEXOS

Anexo 1. Número de artículos y libros en Google académico con RSU y USR en el título

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Análisis sintético de los componentes en las definiciones de RSU

Autor	Año	Instrumento de gestión	Capacidad de la institución	Potencial de transformación social	Desarrollo Humano Sostenible
Martínez y Piccó (2001)	2001				
Proyecto Universidad Construye País (2002)	2002				
ASCUN (2007)	2007				
Sanchez et al. (2007)	2007				
Vallaey (2007)	2007				
De la Cruz y Sasía (2008)	2008				
Herrera (2008)	2008				
Martinez (2008)	2008				
Núñez-Chicharro y Alonso-Carillo (2009)	2009				
Dominguez-Pachón (2009)	2009				
Benavides (2009)	2009				
Rendueles (2010)	2010				
Vasilescu (2010)	2010				
De la Cuesta et al. (2010)	2010				
Tetrevova (2010)	2010				
Ministerio de Educación (2011)	2011				
Martí (2011)	2011				
Gaete (2011a)	2011				
Ayala (2011)	2011				
Vila (2012)	2012				
Linares et al. (2012)	2012				
Martínez-Pichardo y	2013				

Hernández-Oliva (2013)					
Martínez-Dominguez (2014)	2014				
EU-USR (2015)	2015				
Baca (2016)	2016				
Shek et al. (2017)	2017				

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3 Descripción de Estándares Internacionales relacionados con la RSC

El Pacto Mundial de Naciones Unidas (Global Compact)⁶⁹

El Pacto Mundial es una iniciativa internacional que promueve implementar 10 Principios universalmente aceptados para promover la responsabilidad social empresarial (RSE) en las áreas de Derechos Humanos y Empresa, Normas Laborales, Medio Ambiente y Lucha contra la Corrupción en las actividades y la estrategia de negocio de las empresas.

Las Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales

Consisten en recomendaciones dirigidas por los gobiernos a las empresas multinacionales que operan en países adherentes o que tienen su sede en ellos. Contienen principios y normas no vinculantes para una conducta empresarial responsable dentro del contexto global, conformes con las leyes aplicables y las normas reconocidas internacionalmente. Las Directrices constituyen el único código de conducta empresarial responsable, exhaustivo y acordado multilateralmente, que los gobiernos se han comprometido a promover.

Declaración Tripartita de la Organización Mundial del Trabajo concerniente a las empresas multinacionales y sus políticas sociales

Tiene por objeto fomentar la contribución positiva que las empresas multinacionales pueden aportar al progreso económico y social y minimizar y resolver las dificultades a que pueden dar lugar las operaciones de estas empresas, teniendo en cuenta las resoluciones de las Naciones Unidas que preconizan el establecimiento de un nuevo orden económico internacional.

Global Reporting Initiative (GRI)

La GRI es una organización internacional independiente que ayuda a las empresas, gobiernos y otras organizaciones a comprender y comunicar el impacto de los negocios en temas críticos de sostenibilidad como el cambio climático, los derechos humanos, la corrupción y muchos otros. GRI proporciona normas en materia de información y divulgación de la sostenibilidad, permitiendo a las empresas, gobiernos, la sociedad civil y los ciudadanos tomar mejores decisiones.

El estándar SA8000

Es un estándar de certificación social para fábricas y organizaciones de todo el mundo. Fue establecido por Social Accountability International en 1997 como una iniciativa de múltiples partes interesadas. A lo largo de los años, la Norma ha evolucionado hasta convertirse en un marco general que ayuda a las organizaciones certificadas a demostrar su dedicación al tratamiento justo de los trabajadores en todas las industrias y en cualquier país. La Norma refleja las disposiciones laborales contenidas en las convenciones internacionales. También respeta, complementa y

⁶⁹ <https://www.unglobalcompact.org/>

apoya las leyes laborales nacionales en todo el mundo, y actualmente ayuda a asegurar condiciones de trabajo éticas.

Las Series de Normas AccountAbility 1000 (AA1000)

Las Series de Normas AA1000 de AccountAbility son normas y marcos basados en principios utilizados por un amplio espectro de organizaciones - empresas globales, empresas privadas, gobiernos y sociedades civiles - para demostrar liderazgo y desempeño en responsabilidad, responsabilidad y sostenibilidad.

Son normas de procedimiento que garantiza la calidad transparente de las rendiciones de cuentas, evaluaciones y divulgación sobre aspectos sociales y éticos de la gestión empresarial. Los métodos describen los procesos y las interacciones entre la planificación, contabilidad, auditoría y difusión. Especifica los procesos que debe llevar a cabo una organización para responder por sus acciones, pero no por los niveles de desempeño que la empresa deberá alcanzar en los indicadores sociales, ambientales y económicos. Implica transparencia ante los stakeholders, ser responsable ante los actos y omisiones de la organización y el cumplimiento de los requerimientos legales en relación con las políticas y difusión empresarial.

Estas normas sirven a la organización como marco de gestión para el diseño, implementación, evaluación y comunicación con sus grupos de interés. Además, indica los pasos que una organización debe seguir para fomentar el compromiso con sus grupos de interés y así poder beneficiarse de su aplicación en el esfuerzo de una organización para ser sostenible.

Las normas emitidas por la International Organization for Standardization (ISO)

Son documentos que especifican requerimientos que pueden ser empleados en organizaciones para garantizar que los productos y/o servicios ofrecidos por dichas organizaciones cumplen con su objetivo. Se trata de normas verificables. Las que se mencionan en los estudios de RSC son la ISO 14001 Sistemas de Gestión Ambiental y la ISO 26000 Responsabilidad Social.

La ISO 26000 reconoce que las organizaciones, y sus partes interesadas, son cada vez más conscientes de la necesidad y los beneficios de un comportamiento socialmente responsable, siendo el objetivo de la responsabilidad social contribuir al desarrollo sostenible.

IQNet SR10 Gestión Responsabilidad Social

Es el estándar internacional desarrollado por IQNet (Red Internacional de Certificación) para integrar la gestión de la RSE en la estrategia de las organizaciones y para comunicar los logros alcanzados a través de su certificación. La SR10 permite el progreso de la organización en RSE así como la comunicación en sus avances, y se basa en los principios de RSC asumidos internacionalmente, que son: Rendición de cuentas, transparencia, comportamiento ético, respeto a los intereses de los stakeholders, respeto al principio de legalidad, respeto a la normativa internacional de comportamiento y respeto por los derechos humanos. Además de estos principios que ya aparecen en la guía ISO 26000, se añaden en este estándar los siguientes: transversalidad, liderazgo, enfoque a los grupos de interés,

coherencia con los compromisos adquiridos, voluntariedad, adicionalidad, eficiencia y mejora continua.

La SR10 permite el progreso de la organización en RSE así como la comunicación en sus avances, y se basa en los principios de RSC asumidos internacionalmente, que son: Rendición de cuentas, transparencia, comportamiento ético, respeto a los intereses de los stakeholders, respeto al principio de legalidad, respeto a la normativa internacional de comportamiento y respeto por los derechos humanos. Además de estos principios que ya aparecen en la guía ISO 26000, se añaden en este estándar otros como transversalidad, liderazgo, enfoque a los grupos de interés, coherencia con los compromisos adquiridos, voluntariedad, adicionalidad, eficiencia y mejora continua.

El Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable 21, (SGE 21)

El Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable, es una norma europea que establece los requisitos que debe cumplir una organización para integrar en su estrategia y gestión la Responsabilidad Social.

Anexo 4. Análisis de la evolución de la legislación de ámbito estatal de los Consejos Sociales

	<p>Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE 1/09/1983)</p>	<p>LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001)</p>	<p>Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE, 13/04/2007)</p>
<p>Preámbulo</p>	<p>Esta Ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas. A ello responden la creación de un Consejo Social, que, inserto en la estructura universitaria, garantice una participación en su gobierno de las diversas fuerzas sociales</p>	<p>Se completan las competencias del Consejo Social para que pueda asumir la supervisión de todas las actividades de carácter económico de la Universidad y el rendimiento de sus servicios.</p> <p>El Consejo Social se configura como el órgano de relación de la Universidad con la sociedad. A este órgano le corresponde la supervisión de la actividad económica de la Universidad y el rendimiento de los servicios, así como la aprobación de los presupuestos. Su regulación corresponde a la Ley de las Comunidades Autónomas.</p> <p>Estará constituido por personalidades de la vida cultural, profesional, económica y social que no podrán ser de la propia comunidad académica, a excepción del Rector, Secretario general y Gerente</p>	

Incorporación como órgano obligatorio	<p>Artículo 13</p> <p>1. Los Estatutos de las Universidades deberán establecer, como mínimo, los siguientes órganos:</p> <p>a) Colegiados: Consejo Social</p>	<p>Artículo 13. Órganos de gobierno y representación de las Universidades públicas.</p> <p>Los Estatutos de las Universidades públicas establecerán, como mínimo, los siguientes órganos:</p> <p>a) Colegiados: Consejo Social</p>	<p>Artículo 13.</p> <p>Los estatutos de las universidades públicas establecerán, al menos, los siguientes órganos:</p> <p>a) Colegiados: Consejo Social</p>
Definición	<p>Artículo 14</p> <p>1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.</p>	<p>Artículo 14</p> <p>1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.</p>	<p>Artículo 14</p> <p>1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.</p>
Funciones	<p>2. Corresponde al Consejo Social la aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la Universidad, a propuesta de la Junta de Gobierno y, en general, la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios. Le corresponde, igualmente, promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad.</p>	<p>2. Corresponde al Consejo Social la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios; promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad, y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria, a cuyo fin podrá disponer de la oportuna información de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.</p> <p>Asimismo, le corresponde la aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la Universidad, a propuesta del Consejo de Gobierno. Además, con carácter previo al trámite</p>	<p>2. Corresponde al Consejo Social la supervisión de las actividades de carácter económico de la universidad y del rendimiento de sus servicios y promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la universidad. A tal fin, aprobará un plan anual de actuaciones destinado a promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria. Los consejos sociales podrán disponer de la oportuna información y asesoramiento de los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.»</p>

		de rendición de cuentas a que se refieren los artículos 81 y 84, le corresponde aprobar las cuentas anuales de la Universidad y las de las entidades que de ella puedan depender y sin perjuicio de la legislación mercantil u otra a las que dichas entidades puedan estar sometidas en función de su personalidad jurídica.	
Composición	<p>Artículo 14</p> <p>3. El Consejo Social estará compuesto:</p> <p>a) En sus dos quintas partes, por una representación de la Junta de Gobierno, elegida por ésta de entre sus miembros, y de la que formarán parte, necesariamente, el Rector, el Secretario General y el Gerente.</p> <p>b) En las tres quintas partes restantes, por una representación de los intereses sociales, de acuerdo con lo que establezca una Ley de la Comunidad Autónoma correspondiente. Esta Ley fijará, asimismo, el número total de miembros de dicho Consejo y, en todo caso, preverá la participación de representantes de sindicatos y asociaciones empresariales. Ninguno de los representantes a que alude este párrafo podrá ser miembro de la comunidad universitaria.</p>	<p>3. La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición y funciones del Consejo Social y la designación de sus miembros de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria. Serán, no obstante, miembros del Consejo Social, el Rector, el Secretario general y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.</p>	<p>3. La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición y funciones del Consejo Social y la designación de sus miembros de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria. Serán, no obstante, miembros del Consejo Social, el Rector, el Secretario General y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. La finalidad del Consejo Social en las distintas normativas autonómicas

<p>LOU</p>	<p>Artículo 14. Consejo Social. 1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.</p>
<p>Ley de Cantabria 4/2018, de 15 de junio, por el que se regula el Consejo Social de la Universidad de Cantabria</p>	<p>Por su parte, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, potencia la autonomía de las Universidades a la vez que aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones, de acuerdo con los principios impulsados por la Unión Europea, que tratan de modernizar las Universidades y convertirlas en elementos transformadores de una sociedad integrada en la sociedad del conocimiento. Por ello, la presente Ley propicia una oportunidad para, en la línea de lo regulado, potenciar el papel de la educación superior en Cantabria, incrementando la interacción con los agentes sociales y propiciar una mejor respuesta a la demanda de la sociedad y al sistema productivo y deroga la anterior Ley 10/1998, de 21 de septiembre, reguladora del Consejo Social de la Universidad de Cantabria. Artículo 2. Naturaleza. 1. El Consejo Social es el órgano colegiado universitario de participación de la sociedad cántabra en la Universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre ambas.</p>
<p>Web Y LEY 7/2003, DE 13 de marzo, del Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha</p>	<p>El Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha es el órgano colegiado de participación de la sociedad castellano-manchega en el gobierno y administración de dicha Universidad y se constituye como el cauce permanente de diálogo y comunicación entre la Universidad, la sociedad castellano-manchega y el Gobierno de Castilla-La Mancha. La creación de este órgano, nuevo en el Sistema Universitario español, y su inserción en la estructura universitaria, respondía a la idea, proclamada en la indicada Ley Orgánica, de que la Universidad es patrimonio de toda la sociedad y no sólo de la comunidad universitaria. Respondía, además, a la concepción de la Universidad como un auténtico servicio público que debe estar al servicio de los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas. Son, en último término, estos intereses generales los que dan sentido o justifican el principio de autonomía universitaria que se reconocía en la Ley de Reforma Universitaria. Artículo 1. Naturaleza. 1. El Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha es el órgano colegiado de participación de la sociedad castellano-manchega en el gobierno y administración de dicha Universidad. 2. El Consejo Social se constituye como el cauce permanente de diálogo y comunicación entre la Universidad, la sociedad castellano-manchega y el Gobierno de Castilla-la Mancha</p>

<p>LEY 1/2010, de 7 de enero, del Consejo Social de la Universidad de Extremadura</p>	<p>La presente Ley pretende, por un lado, garantizar la participación de los distintos sectores de los intereses sociales en el gobierno y funcionamiento de la Universidad de Extremadura y, por otro, promover la implicación de la Universidad de Extremadura en el desarrollo técnico, científico y cultural de la sociedad extremeña. El Consejo Social, como órgano de participación de la sociedad en la Universidad, debe ejercer como elemento de interrelación entre ambas, buscando la mayor calidad de la enseñanza y la investigación universitarias y la intensificación de las relaciones de los ámbitos culturales, profesionales, económicos, empresariales y sociales de la sociedad extremeña con el quehacer universitario. Para el cumplimiento de estas funciones se establece una composición del Consejo integradora, con una representación ponderada y equitativa de los intereses sociales implicados en la Universidad que permita un funcionamiento operativo, transparente y flexible del Consejo Social como órgano que garantiza la presencia de la sociedad extremeña en la Universidad.</p> <p>Artículo 1 del Reglamento: Artículo 1. Naturaleza Jurídica.</p> <p>1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad extremeña en la Universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad con el fin de asegurar una adecuada interconexión entre la actividad académica e investigadora y las necesidades intelectuales, culturales, sociales, científicas, económicas y laborales en Extremadura.</p>
<p>Ley 2/2003, de 20 de marzo, de organización institucional del sistema universitario de las Illes Balears</p>	<p>la ley pretende que el Consejo Social se consolide definitivamente como un instrumento capaz de establecer la conexión de la sociedad con la Universidad de las Illes Balears, de realizar las funciones y de velar por la calidad de los servicios, la eficacia de la gestión administrativa, la evaluación, la planificación estratégica y la financiación de la Universidad de las Illes Balears</p> <p>ley se quiere que la Universidad de las Illes Balears contribuya, cada vez más, al hecho que la sociedad de las Illes Balears pueda conseguir los máximos niveles de respuesta, calidad y exigencia en los ámbitos del desarrollo económico y profesional, de la investigación y de la innovación tecnológica, del bienestar social y de la mejora de la calidad de vida, de la protección del medio ambiente y de los recursos naturales, de la defensa y de la normalización de la lengua catalana y del impulso firme y comprometido hacia la cultura, y de las iniciativas económicas y sociales orientadas a conseguir un desarrollo integral, armónico y sostenible.</p> <p>Artículo 1.</p> <p>El Consejo Social es un órgano colegiado de la Universidad de las Illes Balears, mediante el cual la sociedad de las Illes Balears participa y colabora en la definición de los criterios y de las prioridades del planteamiento estratégico de la universidad en la comunidad donde se encuadra</p>
<p>Ley 6/2003, de 26 de marzo, del Consejo</p>	<p>...para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre la Universidad y la sociedad, se ha procedido a la elaboración de un</p>

Social de la Universidad de La Rioja	nuevo texto normativo regulador de tal órgano colegiado. Artículo 1. Naturaleza del Consejo Social. El Consejo Social de La Universidad de La Rioja es el órgano colegiado de participación de la sociedad riojana en su Universidad.
Ley 12/2002, de 18 de diciembre, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid	Artículo 1. Naturaleza del Consejo Social. 1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad, cuyo fin es conseguir la mayor calidad de sus enseñanzas, potenciar su capacidad investigadora e impulsar el progreso social, económico y cultural de la sociedad en la que se inserta
Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia.	El Consejo Social es el órgano que garantiza la participación de la sociedad murciana en la gestión y supervisión de las Universidades públicas de la Comunidad Autónoma.
Ley 2/1997, de 16 de julio, del Consejo Social de la Universidad de Oviedo.	La nueva regulación del Consejo Social persigue, desde el acercamiento a la peculiaridad de una Comunidad Autónoma como Asturias, con una sola Universidad, la definitiva revitalización del órgano de conexión entre las instancias académicas y la sociedad a la que éstas deben servir. Artículo 2. Participación social y relaciones institucionales. 1. El Consejo Social es el órgano colegiado de gobierno universitario que garantiza la participación de la sociedad asturiana en el servicio público de la educación superior.
LEY FORAL 151 2008, de 2 de julio, Ley Foral del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra.	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad. Además, el Consejo Social debe colaborar con la Universidad Pública de Navarra en la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad universitaria. Artículo 2. Naturaleza. El Consejo Social es el órgano colegiado de participación de la sociedad en la universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre las instituciones y la sociedad de Navarra y la Universidad Pública de Navarra.
LEY 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco	La presente ley ha procedido a incorporar la regulación del Consejo Social, como órgano de la Universidad del País Vasco a través del cual participa la sociedad en su gobierno. Artículo 69.– Naturaleza 1.– El Consejo Social es el órgano de la universidad a través del cual la sociedad participa en su gobierno y dirección. 2.– El Consejo Social promoverá la presencia y participación de personas, incluidos miembros de la comunidad académica, y de entidades representativas de los intereses sociales, profesionales, académicos o económicos que por sus competencias, actividades, conocimientos o experiencias puedan contribuir al mejor desempeño de sus funciones.

<p>LEY 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón</p>	<p>Artículo 64.—Definición y composición. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Zaragoza Decreto 132/1998, de 23 de diciembre, del Gobierno de Aragón por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza: Artículo 1. Objeto del Consejo Social Este reglamento tiene por objeto regular el funcionamiento del Consejo Social, que es el órgano de gobierno universitario que garantiza la participación de la sociedad aragonesa en la Universidad de Zaragoza. La actuación del Consejo Social establecerá los cauces para el conocimiento mutuo y la consecución de acuerdos sobre las necesidades y aspiraciones de la Sociedad y de la Universidad, favoreciendo la colaboración entre ambas, tanto para impulsar el desarrollo socioeconómico y cultural de Aragón, como para armonizar los planes universitarios con las aspiraciones sociales, en todas y cada una de sus tres provincias</p>
<p>LEY 2/2003, de 28 de enero, de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas</p>	<p>Artículo 1. Del Consejo Social. 1. El Consejo Social es el órgano colegiado universitario de participación de la sociedad valenciana en la universidad</p>
<p>Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña (Título III. Capítulo III. El Consejo Social)</p>	<p>1. El consejo social es el órgano mediante el cual la sociedad participa en la universidad.</p>
<p>Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León (Título III. El Consejo Social), modificada por Ley 12/2010, de 28 de octubre</p>	<p>Artículo 23. Naturaleza. En cada una de las Universidades públicas de Castilla y León se constituirá un Consejo Social como órgano de participación de la sociedad en la Universidad y de interrelación entre ambas</p>
<p>Ley 5/2009, de 24 de abril, por la que se modifica la Ley 11/2003, de 4 de abril, sobre Consejos Sociales y Coordinación del Sistema Universitario de Canarias.</p>	<p>Preámbulo, ...la adaptación de la Ley sobre Consejos Sociales y Coordinación del Sistema Universitario de Canarias a la Ley Orgánica de Universidades propicia una oportunidad para, en la línea de lo regulado, potenciar el papel de la educación superior de Canarias, incrementando la interacción con los agentes sociales, y propiciar una mejor respuesta a la demanda de la sociedad y al sistema productivo El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad con el fin de asegurar una adecuada interconexión entre la actividad académica e investigadora y las necesidades intelectuales, culturales, sociales, científicas, económicas y laborales de Canarias</p>

<p>Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley Andaluza de Universidades (Título I, Capítulo 6º, del Consejo Social de las Universidades Públicas).</p>	<p>Artículo 19. Naturaleza.</p> <p>1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la Universidad.</p>
<p>Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia (Título IV. De los Consejos Sociales de las Universidades Públicas).</p>	<p>Artículo 74. Naturaleza del consejo social.</p> <p>1. Los consejos sociales son órganos de participación de la sociedad gallega en las universidades e impulsan la colaboración entre estas y aquella, mediante la satisfacción por las universidades de las necesidades de su entorno, contribuyendo eficazmente al desarrollo social, profesional, económico, tecnológico, científico y cultural de Galicia y a la mejora de la calidad del servicio público de la educación superior universitaria.</p>

Anexo 6. Funciones asignadas a los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas

Competencias relacionadas con la Planificación y Desarrollo institucional.	<p><u>Plan Estratégico:</u> Su papel varía desde, simplemente ser informado, hasta participar en su elaboración y definición de sus líneas estratégicas, pasando por su aprobación en sí mismo. Destaca el caso de Navarra, que asigna al Consejo Social la tarea de promover la reflexión y el debate sobre aspectos relevantes de la política universitaria buscando la participación de la comunidad universitaria y del entorno social.</p>
	<p><u>Convenios de Financiación y Contratos Programa:</u> Salvo Madrid y Canarias, que atribuyen al Consejo Social la aprobación de los planes de financiación formalizados con el gobierno autonómico, en el resto de los casos no se menciona esta competencia, excepto en Navarra y Murcia que se contempla en algún sentido la necesidad de informar.</p>
	<p><u>Creación de entes instrumentales:</u> La aprobación de la creación de entes instrumentales, la tienen asignada por Ley (LOU), sin embargo destaca el caso de Baleares, al establecer, en algunos casos, la participación del Consejo Social en los órganos de gobierno de los entes creados, o el caso del País Vasco, que prohíbe a los vocales del consejo social desempeñar función alguna en las empresas o parques tecnológicos creados.</p>
	<p><u>Implantación de nuevas titulaciones:</u> La LOMLOU establece que el Consejo Social debe emitir un informe favorable y vinculante para el Gobierno autonómico sobre la propuesta de implantación acordada por el Consejo de Gobierno. Ninguna legislación autonómica desarrolla el alcance y el contenido del citado informe.</p>
Competencias relacionadas con la Gestión Económica	<p><u>El Presupuesto</u> La LOU señala que al Consejo Social le corresponde la aprobación del presupuesto a propuesta del Consejo de Gobierno. En la mayoría de las leyes autonómicas, además se indica la necesidad de que el Consejo Social conozca con antelación el contenido y las directrices para su aprobación, contemplando la posibilidad de que el presupuesto sea rechazado y devuelto al Consejo de Gobierno. Sin embargo, en ningún caso se contempla la posibilidad de que el presupuesto sea modificado por el Consejo Social.</p>
	<p><u>Aprobación de las Cuentas Anuales de la Universidad y de sus entidades dependientes</u> Esta competencia se repite en los desarrollos normativos autonómicos, y en el caso de Madrid y Navarra va más allá, indicando que la cuenta general deberá ir acompañada de una memoria demostrativa del grado de cumplimiento de los objetivos programados, con indicación de los previstos y alcanzados y del coste de los mismos, y las desviaciones sobre el coste presupuestado</p>
	<p><u>La programación plurianual</u> En cuanto a la programación plurianual, las legislaciones autonómicas replican el contenido de la LOU, sin aclarar exactamente a qué se refiere la legislación con “programación plurianual”. En este sentido algunas legislaciones autonómicas amplían el término a “programación plurianual y planes de inversiones”, o “programación y gasto plurianual de la universidad”, o “programación plurianual y convenios y contratos-programa”... pero no se define con detalle el alcance de esta programación.</p>

	<p><u>Operaciones de endeudamiento</u></p> <p>Si bien la LOU no hacía referencia expresa a este término, las regulaciones autonómicas establecen que las operaciones de endeudamiento deben ser autorizadas por el órgano de gobierno regional correspondiente. En este sentido algunas regulaciones autonómicas atribuyen al Consejo Social la competencia de acordar esta propuesta o solicitud (Valencia, Cataluña, Castilla y León, Canarias, Extremadura, Aragón, Navarra y Galicia). En Murcia solo se exige que el Consejo Social sea informado, y en Madrid, sin embargo, le corresponde al Consejo Social la aprobación final, previa autorización del gobierno autonómico.</p>
	<p><u>Supervisión de las actividades económicas</u></p> <p>Esta competencia se recoge de forma tan genérica en la LOU, que permite a los legisladores autonómicos encomendar bajo este epígrafe diversas funciones a los Consejos Sociales. Boquera et al. (2016) destaca tres reglas que facilitan el desempeño de esta misión aunque no se encuentre así establecido en todas las legislaciones autonómicas: se establece que para evaluar el rendimiento de los servicios el Consejo Social puede recabar información del resto de los órganos de gobierno de la universidad; también se prevé que el Consejo Social podrá solicitar que las cuentas de la Universidad y sus las entidades dependientes sean auditadas; el Consejo Social se relacionará con el órgano de control interno de la universidad de diferentes maneras, supervisando, recibiendo información de las actuaciones realizadas o dictando instrucciones técnicas, según la comunidad autónoma.</p>
	<p><u>Tasas y precios públicos</u></p> <p>La LOU encomienda al Consejo Social la determinación de los precios de enseñanzas propias (no titulaciones oficiales) y las tasas por los servicios no académicos prestados. En algunas autonomías, se atribuye a los Consejos Sociales la capacidad de definir el régimen retributivo del profesorado que imparta seminarios, cursos y enseñanzas no relacionadas con un título universitario oficial. En cuanto a precios de títulos oficiales, Galicia, Castilla-La Mancha y Baleares prevén un informe previo del Consejo a este respecto, e incluso en Cantabria y Aragón es el Consejo Social el que propone estos precios al Gobierno Autonómico</p>
<p>Competencias relacionadas con la gestión de los servicios</p>	<p><u>Supervisión del funcionamiento de los servicios</u></p> <p>Está estrechamente conectada con la supervisión de las actividades económicas. Algunas leyes autonómicas destacan la necesidad de obtener información de autoridades académicas, servicios, centros y departamentos, así como conocer los informes de calidad, para el correcto ejercicio de esta función.</p> <p>Algunas comunidades autónomas instan a los Consejos Sociales a colaborar con al Agencia de calidad universitaria autonómica, colaborando incluso con sus programas de mejora.</p> <p>En algunos casos permiten al Consejo Social recabar la realización de auditoria de los servicios o solicitar informes de inspección de órganos externos.</p> <p>Llama la atención que en alguna Autonomía encomiendan al Consejo Social la tramitación de reclamaciones y denuncias presentadas en relación con el mal funcionamiento de los servicios</p>

	<p><u>Personal de Administración y Servicios</u> Algunas autonomías confieren al Consejo Social la aprobación de la RPT del PAS y sus modificaciones, mientras que otras relegan su papel a la emisión de un informe previo, y en Murcia, Baleares y Aragón, por ejemplo, sólo se requiere que el Consejo Social sea informado. En algunas autonomías se otorgan competencias al Consejo Social en relación con la supervisión de la concesión de ayudas sociales con cargo a los recursos ordinarios de la universidad</p> <p><u>Personal Docente e Investigador</u> Se establecen unas competencias similares a las establecidas para el PAS. Sin embargo, una sentencia del Tribunal Constitucional anuló el artículo por el que se otorgaba al Consejo Social la capacidad de decidir sobre la plantilla del PDI y sus modificaciones.</p> <p><u>Nombramiento y cese de la gerencia</u> La LOU establece que la gerencia será nombrada por el Rector con el acuerdo del Consejo Social, sin embargo, algunas comunidades rebajas y minusvaloran esta competencia. Por ejemplo, el País Vasco establece que el Consejo Social sólo ha de ser oído ante el nombramiento del gerente por parte del Rector. En relación al cese, la mayoría de las Comunidades Autónomas no establecen nada, en línea con el silencio que muestra la LOU en este aspecto.</p> <p><u>Convenios y Contratos de la Universidad con terceros</u> En relación con los convenios se establecen diferentes medidas, como es la necesidad de ser aprobados por el Consejo Social, o simplemente la obligación de emitir informe previo, o simplemente la cautela de que el Consejo sea informado cuando el convenio tenga repercusiones económicas. En relación a la contratación administrativa, en general, la participación del Consejo es muy limitada, y casi siempre se refiere al procedimiento negociado sin publicidad. El Consejo Social no es un órgano de contratación, ni inicia, ni instruye, ni resuelve el procedimiento.</p>
Competencias de fomento de las relaciones con la sociedad	<p><u>Colaboraciones de la sociedad en la financiación</u> La LOU establece esta función de forma genérica, que se traslada de forma casi literal al desarrollo normativo de las comunidades autónomas</p>
	<p><u>Plan anual de relaciones de la universidad con el entorno</u> La LOMLOU incorpora la obligación de que el Consejo Social elabore un plan anual de actuaciones destinado a promover las relaciones entre la universidad y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la actividad universitaria. Esta competencia se repite en todas las legislaciones autonómicas elaboradas a partir de 2007.</p>
	<p><u>Designación de vocales del Consejo Social como miembros del Consejo de Gobierno</u> La LOMLOU deja en manos del desarrollo estatutario de las universidades la posibilidad de contemplar la participación de hasta tres miembros del Consejo Social que no pertenezcan a la comunidad universitaria en el Consejo de Gobierno. Este aspecto por lo tanto no ha podido ser desarrollado en la legislación aplicable a las comunidades autónomas.</p>
das con	<p><u>Normas de permanencia</u> En este caso las leyes autonómicas se limitan a replicar lo expresado en la LOU.</p>

	<p><u>Creación, modificación y supresión de centros; y adscripción de centros e institutos</u> La LOMLOU establece que Consejos Sociales deben emitir un informe favorable, y vinculante para la Comunidad Autónoma sobre este asunto, sin que las Comunidades Autónomas añadan información al respecto como podría ser un avance del contenido de este informe.</p>
	<p><u>Becas y Ayudas</u> En este aspecto apenas hay diferencias en las legislaciones autonómicas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Boquera et al. (2016)

Anexo 7. Composición de los Consejos Sociales en las distintas normativas autonómicas.

LOU (artículo 14.3)	La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición y funciones del Consejo Social y la designación de sus miembros de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria. Serán, no obstante, miembros del Consejo Social, el Rector, el Secretario General y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. El Presidente del Consejo Social será nombrado por la Comunidad Autónoma en la forma que determine la Ley respectiva
<p>Universidad de Cantabria</p> <p>Ley de Cantabria 4/2018, de 15 de junio, por el que se regula el Consejo Social de la Universidad de Cantabria</p>	<p>Artículo 9. Composición.</p> <p>1.El Consejo Social de la Universidad estará integrado por veinte miembros, incluido su presidente, de entre los cuales seis actuarán en representación de la comunidad universitaria y catorce serán elegidos en representación de los intereses sociales de la Comunidad Autónoma de Cantabria.</p> <p>2.Los seis vocales que representan a la comunidad universitaria se distribuyen de la siguiente manera:</p> <p>a) Tres vocales natos: el Rector, el secretario general y el gerente.</p> <p>b) Tres vocales elegidos por el Consejo de Gobierno de la Universidad de entre sus miembros, entre los cuales deberá haber al menos un representante del profesorado, un representante de los estudiantes y un representante del personal de administración y servicios.</p> <p>3.Los catorce vocales que representan los intereses sociales de la Comunidad Autónoma deberán ser personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social y no podrán ser miembros de la comunidad universitaria. Se distribuyen de la siguiente manera:</p> <p>a) Cuatro, elegidos por el Parlamento de Cantabria por mayoría de dos tercios de los diputados que forman la Cámara.</p> <p>b) Dos, designados por las organizaciones sindicales más representativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma, que de acuerdo con los resultados oficiales hayan obtenido el mayor número de representantes en las elecciones sindicales inmediatamente anteriores al nombramiento, en este ámbito territorial.</p> <p>c) Dos, designados directamente por las organizaciones empresariales más representativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma, de acuerdo con la normativa vigente.</p> <p>d) Dos, designados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma, debiendo recaer tal nombramiento en el director general de la Consejería competente en materia de Universidades y en un director general de la Consejería competente en materia económica.</p> <p>e) Uno, designado por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma entre personas con experiencia en los campos de la ciencia, la tecnología, de la administración pública, profesional, de la economía y del trabajo.</p> <p>f) Uno, designado por el presidente del Consejo Social entre personas de reconocido prestigio de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social.</p> <p>g) Uno, designado por la Federación de Municipios de Cantabria elegido de entre sus miembros.</p> <p>h) Uno, designado por el Consejo Escolar de Cantabria elegido de entre sus</p>

	miembros.
<p>Universidad de Castilla-La Mancha</p> <p>Resolución de 09/03/2017, de la Universidad de Castilla-La Mancha, del Consejo Social, por la que se acuerda publicar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha</p>	<p>Artículo 7. Composición del Consejo Social</p> <p>1. El Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha estará integrado por diecinueve miembros: seis en representación del Consejo de Gobierno de la Universidad, doce en representación de los intereses sociales de la Región y el Presidente, que será designado por el Gobierno de Castilla-La Mancha.</p> <p>2. Serán miembros natos del Consejo Social, el Rector, el Secretario General y el Gerente.</p> <p>3. Serán también miembros del Consejo Social en representación del Consejo de Gobierno, un profesor, un estudiante y un representante del Personal de Administración y Servicios, elegidos de entre sus miembros, mediante el procedimiento que se determine en los Estatutos de la Universidad.</p> <p>4. Serán miembros en representación de los intereses sociales, personas de reconocido prestigio en los ámbitos científico, técnico, cultural, artístico, profesional, social o económico, designados por las siguientes instituciones:</p> <p>a) Tres miembros elegidos por las Cortes de Castilla-La Mancha por mayoría absoluta.</p> <p>b) Tres miembros designados por el Consejo de Gobierno de Castilla-La Mancha, a propuesta de la Consejería competente en materia de enseñanza universitaria.</p> <p>c) Dos miembros designados por las organizaciones empresariales más representativas de Castilla-La Mancha.</p> <p>d) Dos miembros designados por las organizaciones sindicales más representativas de Castilla-La Mancha.</p> <p>e) Dos miembros designados por la Federación de Municipios y Provincias de Castilla-La Mancha, en representación de los municipios en los que existan campus de la Universidad.</p>
<p>ORDEN de 24 de abril de 2013 por la que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de Extremadura</p>	<p>Artículo 4. Composición y nombramiento.</p> <p>1. El Consejo Social de la Universidad de Extremadura está constituido por dieciocho miembros: seis en representación de la comunidad universitaria y doce en representación de los intereses sociales.</p> <p>2. En representación de la comunidad universitaria, forman parte del Consejo Social las siguientes personas:</p> <p>a) Titular del Rectorado, titular de la Secretaría General y titular de la Gerencia de la Universidad.</p> <p>b) Un representante del profesorado, un representante del colectivo estudiantil y un representante del personal de administración y servicios, que serán elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.</p> <p>3. La representación de los intereses sociales se verificará a través de doce vocales nombrados de entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la comunidad universitaria, de acuerdo con los siguientes criterios:</p> <p>a) Tres vocales designados por la Asamblea de Extremadura, a propuesta de los grupos parlamentarios, por mayoría de al menos 3/5 de los</p>

	<p>Diputados que formen la Cámara.</p> <p>b) Tres vocales designados por el Consejo de Gobierno de la Junta de Extremadura, a propuesta de la persona titular de la Consejería competente en materia de enseñanzas universitarias, que serán obligatoriamente elegidos entre personas de reconocido prestigio que no ostenten cargos públicos en la Administración autonómica.</p> <p>c) Dos vocales a propuesta de las centrales sindicales más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p> <p>d) Dos vocales a propuesta de las organizaciones empresariales más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p> <p>e) Dos vocales designados por la Federación Extremeña de Municipios y Provincias.</p>
<p>Universitat de les Illes Balears</p> <p>Ley 2/2003, de 20 de marzo, de organización institucional del sistema universitario de las Illes Balears</p>	<p>Artículo 7.</p> <p>El Consejo Social de la Universidad de las Illes Balears estará formado por un total de veinte miembros, de acuerdo con la composición siguiente:</p> <p>1. Seis en representación del Consejo de Gobierno de la Universidad de las Illes Balears, elegidos por esta de entre sus miembros, entre los cuales tendrán que figurar, necesariamente, los titulados del Rectorado, de la Secretaría General y de la Gerencia, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios.</p> <p>2. Catorce personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, designados de la siguiente manera:</p> <p>a) Dos miembros designados por el Gobierno de las Illes Balears, a propuesta de la consejería competente en materia de universidad.</p> <p>b) Tres miembros designados por el Parlamento de las Illes Balears.</p> <p>c) Tres miembros designados por los consejos insulares, uno por el de Mallorca, uno por el de Menorca y uno por el de Eivissa y Formentera.</p> <p>d) Dos miembros designados por las organizaciones sindicales que hayan obtenido el mayor número de representantes en las últimas elecciones en las Illes Balears, de acuerdo con lo que establece la normativa vigente.</p> <p>e) Un miembro designado por la organización sindical más representativa en el ámbito de la enseñanza, de acuerdo con lo que establece la normativa vigente.</p> <p>f) Un miembro designado por la asociación empresarial más representativa de las Illes Balears, de acuerdo con la normativa vigente.</p> <p>g) Un miembro designado por las organizaciones más representativas de las pequeñas y medianas empresas de las Illes Balears.</p> <p>h) Un miembro designado de las cámaras oficiales de Comercio, Industria y Navegación de Mallorca, Eivissa y Formentera y Menorca.</p> <p>3. Los representantes previstos en el apartado anterior deberán ser personas de competencia reconocida en alguno de los ámbitos de la vida social, cultural, científica, profesional, laboral o económica de las Illes Balears. Estos representantes tendrán que ser designados teniendo en cuenta las especialidades científicas, técnicas, culturales y profesionales en que se ejerce la docencia y la investigación en la Universidad de las Illes Balears.</p>
<p>Universidad de La Rioja</p> <p>Decreto 35/2005, de 26 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento</p>	<p>Artículo 8. Composición del Consejo Social</p> <p>El Consejo Social de la Universidad de La Rioja está integrado:</p> <p>1. Por la propia Comunidad Universitaria: El Rector, el Secretario General y el Gerente, como consejeros natos, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y de servicios elegidos</p>

<p>de Organización y Funcionamiento del Consejo Social de la Universidad de La Rioja</p>	<p>por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.</p> <p>2. Por la sociedad riojana y entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, ajenos a la comunidad universitaria, serán designados 14 consejeros por las organizaciones sociales y las entidades locales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres por el Parlamento, representantes, respectivamente, del ámbito cultural, profesional y laboral. • Tres por el Gobierno de La Rioja. • El Alcalde de Logroño o persona en quien delegue. • El Director Gerente de la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja o persona en quien delegue. • Un representante de la Cámara de Comercio de La Rioja. • El Presidente del Consejo Escolar de La Rioja. • Dos representantes de los sindicatos más representativos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. • Dos por las asociaciones empresariales más representativas en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
<p>LEY 12/2002, DE 18 DE diciembre, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid</p>	<p>Artículo 8. Composición del Consejo Social.</p> <p>1. Serán vocales natos del Consejo Social el Rector de la Universidad, el Secretario General y el Gerente.</p> <p>2. Serán vocales designados en representación de la comunidad universitaria: Un profesor doctor; Un estudiante, y Un representante del personal de administración y servicios.</p> <p>3. Serán vocales representantes de los intereses sociales designados por las organizaciones sociales y las entidades locales: Dos representantes de las asociaciones empresariales con mayor representación en la Comunidad de Madrid; Dos representantes de los sindicatos con implantación en la Comunidad de Madrid, y Un representante del Municipio o Municipios en los que la Universidad tuviera localizados sus centros.</p> <p>4. Cuatro vocales representantes de los intereses sociales, los cuales serán designados entre las fundaciones o empresas que tengan suscritos convenios o contratos de investigación, docencia, prácticas de formación profesional o de colaboración en otras actividades de la Universidad.</p> <p>5. Cuatro vocales representantes de los intereses sociales, los cuales serán designados entre personas de reconocido prestigio en los ámbitos científico, cultural, artístico o tecnológico.</p>
<p>Universidad de Oviedo Ley 2/1997, de 16 de julio, del Consejo Social de la Universidad de Oviedo.</p>	<p>Artículo 6. Composición del órgano.</p> <p>1.El Consejo Social de la Universidad de Oviedo está integrado por 25 miembros, incluido el Presidente, 10 en representación de la Junta de Gobierno de la Universidad y 15 elegidos en representación de los intereses sociales de la Comunidad asturiana.</p> <p>2.En representación de la Junta de gobierno serán miembros natos del Consejo Social el Rector, el Secretario general y el Gerente de la Universidad, y los siete miembros restantes serán elegidos por la propia Junta de gobierno entre sus componentes, debiendo estar representados en ellos los profesores, los alumnos y el personal de Administración y Servicios.</p> <p>3.Los 15 miembros o Vocales, elegidos en representación de los intereses sociales de la Comunidad asturiana, accederán al órgano de la siguiente</p>

	<p>forma:</p> <p>a. Cuatro, designados por la Junta General del Principado a propuesta de los distintos Grupos Parlamentarios, de entre personas de especial cualificación y relieve para la comunidad universitaria.</p> <p>b. Dos, designados por las organizaciones sindicales más representativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma.</p> <p>c. Dos, designados por las organizaciones empresariales más representativas de la región.</p> <p>d. Dos, designados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma, debiendo recaer tal nombramiento en los Directores regionales con responsabilidades en las Áreas de Universidades y Economía.</p> <p>e. Cuatro, designados por el Consejo de Gobierno entre personas representativas en los ámbitos profesionales, económicos o financieros.</p> <p>f. Uno, designado por el Consejo de Gobierno, de entre los Ayuntamientos de los concejos con centros universitarios, a propuesta de la Federación Asturiana de Concejos.</p>
<p>Universidad Pública de Navarra</p> <p>Ley Foral del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra</p>	<p>Artículo 9. Composición.</p> <p>1. El Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra estará integrado por diecinueve Vocales.</p> <p>2. Seis Vocales representarán a la Comunidad Universitaria, distribuidos del siguiente modo:</p> <p>a) Tres Vocales natos: el Rector, el Secretario General y el Gerente.</p> <p>b) Tres Vocales elegidos por el Consejo de Gobierno entre sus Vocales en representación de la Comunidad Universitaria: un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios.</p> <p>3. Trece Vocales representarán los intereses sociales de Navarra, distribuidos del siguiente modo:</p> <p>a) Cinco designados por el Parlamento de Navarra por mayoría absoluta.</p> <p>b) Dos designados a propuesta de las organizaciones sindicales que, de acuerdo con los resultados oficiales, hayan obtenido el mayor número de representantes en las elecciones sindicales inmediatamente anteriores al nombramiento, en el territorio de la Comunidad Foral de Navarra.</p> <p>c) Dos designados a propuesta de las asociaciones empresariales que sean consideradas más representativas en el territorio de la Comunidad Foral de Navarra conforme a la normativa vigente.</p> <p>d) Cuatro designados a propuesta del titular del Departamento de Educación.</p>
<p>Murcia</p> <p>Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia.</p>	<p>Artículo 27.- Composición.</p> <p>El Consejo Social de las Universidades Públicas de la Región de Murcia estará integrado por un total de veintiún miembros, incluido el presidente. Seis lo serán en representación del Consejo de Gobierno de la Universidad y los restantes lo serán como representantes de los intereses socioeconómicos de la Región de Murcia.</p> <p>Artículo 28.- Procedimiento de designación.</p> <p>1. En representación del Consejo de Gobierno de la Universidad serán vocales del Consejo Social, el rector, el secretario general y el gerente de la Universidad, con carácter nato. Los tres miembros restantes serán un profesor, un alumno y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el propio Consejo de Gobierno de entre sus miembros.</p> <p>2. Los miembros elegidos en representación de los intereses</p>

	<p>socioeconómicos de la Región de Murcia se designarán de la siguiente forma:</p> <p>a) Dos, designados por la Asamblea Regional de Murcia de entre sus miembros.</p> <p>b) Dos, designados por la Asamblea Regional de Murcia de entre personalidades de reconocida competencia en el ámbito profesional o científico, vinculadas a fundaciones, organismos científicos e investigadores, entidades financieras, culturales o colegios profesionales</p> <p>c) Tres, designados por las organizaciones sindicales más representativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma.</p> <p>d) Tres, designados por las organizaciones empresariales más representativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma.</p> <p>e) Uno, designado por las Cámaras de Comercio de la Región de Murcia.</p> <p>f) Uno, designado por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma, a propuesta de los ayuntamientos en cuyo término municipal radiquen centros de la Universidad.</p> <p>g) Tres, designados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma, a propuesta de la Consejería de Educación y Cultura.</p> <p>3. Los vocales del Consejo Social se nombrarán por Orden del Consejero de Educación y Cultura, a propuesta de las instituciones, entidades o centros que representan.</p> <p>El nombramiento, que se publicará en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia», será efectivo una vez que los vocales hayan tomado posesión de su cargo.</p>
<p>UPV/EHU</p> <p>LEY 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco</p>	<p>Artículo 71.– Composición</p> <p>1.– El Consejo Social estará integrado por veinticuatro personas de acuerdo con la siguiente composición:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La presidenta o presidente, nombrado por el lehendakari a propuesta de la consejera o consejero titular del departamento competente en materia de universidades, con mandato de cuatro años, renovable por otro periodo de igual duración. – Seis personas pertenecientes a la comunidad universitaria, conforme a lo dispuesto en el artículo 14.3 de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre. – Diecisiete personas representativas de los intereses sociales. <p>2.– La representación de los intereses sociales se compondrá de la siguiente manera:</p> <p>a) Ocho personas designadas por el Parlamento Vasco.</p> <p>b) Tres personas designadas por las Juntas Generales de cada territorio histórico, a razón de una por cada una de ellas.</p> <p>c) Tres personas designadas por los órganos de gobierno de cada una de las organizaciones sindicales que, de acuerdo con los resultados oficiales, hayan obtenido el mayor número de representantes en la Comunidad Autónoma en las últimas elecciones sindicales anteriores al nombramiento.</p> <p>d) Tres personas designadas por el órgano colegiado de gobierno de la Confederación Empresarial Vasca.</p> <p>3.– La designación de los miembros habrá de recaer en personas de reconocido prestigio en los ámbitos de la vida social, cultural, artística, científica, económica, sindical y profesional y con experiencia en alguno de los campos de la ciencia, la tecnología, la administración pública, la dirección de empresas o la actividad profesional.</p>
<p>Ley 2/2003, de 28 de</p>	<p>Artículo 5. Composición.</p>

<p>enero, de la Generalidad, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Valencianas</p>	<p>1. El Consejo Social de cada una de las universidades de la Comunidad Valenciana estará integrado por su Presidente o Presidenta, seis Vocales en representación del Consejo de Gobierno de la universidad y los Vocales que, de acuerdo con lo dispuesto en esta Ley, se designen en representación de los intereses sociales de la Comunidad Valenciana.</p> <p>2. Por Decreto del Consell de la Generalidad se nombrará al Presidente o a la Presidenta del Consejo Social, a propuesta del titular de la Consejería con competencias en materia de universidades, y será publicado en el «Diario Oficial de la Generalidad Valenciana».</p> <p>3. En representación del Consejo de Gobierno de la universidad serán Vocales natos del Consejo Social: El Rector o Rectora, y las personas que ostenten la titularidad de la Secretaría General y de la Gerencia de la universidad; y tres Vocales más: Uno del profesorado, uno del alumnado y uno en representación del personal de administración y servicios, elegidos por el propio Consejo de Gobierno de la universidad entre sus componentes.</p> <p>4. La representación de los intereses sociales de la Comunidad Valenciana, estará formada por los Vocales que se designen entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no formen parte de la propia comunidad universitaria, de la siguiente forma:</p> <p>a) Dos designados por las Cortes Valencianas.</p> <p>b) Tres designados por la persona que ostente la titularidad de la Consejería competente en materia de universidades.</p> <p>c) Uno designado por el miembro del Consell de la Generalidad competente en materia de investigación, desarrollo e innovación tecnológica.</p> <p>d) Uno designado por el Ayuntamiento en cuyo término municipal se encuentre ubicada la sede de la universidad.</p> <p>e) Uno designado por la Diputación provincial de la provincia donde radique la universidad.</p> <p>f) Tres designados por las organizaciones sindicales más representativas en el ámbito de la Comunidad Valenciana.</p> <p>g) Tres designados por las organizaciones empresariales más representativas en la Comunidad Valenciana.</p> <p>h) Uno designado por el Consejo de Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de la Comunidad Valenciana.</p> <p>i) Uno designado por los colegios profesionales de la Comunidad Valenciana a través de la organización intercolegial que congregue el mayor número de colegios profesionales de la provincia donde radique la universidad.</p> <p>j) Dos designados por el Presidente o la Presidenta del Consejo Social entre miembros pertenecientes a entidades legalmente constituidas que representen los intereses profesionales, económicos, financieros, culturales, educativos, artísticos, científicos, técnicos o de antiguos estudiantes.</p>
<p>Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña (Título III. Capítulo III. El Consejo Social)</p>	<p>2. Cada una de las universidades públicas con sede en Cataluña tiene un consejo social, compuesto por los quince miembros siguientes:</p> <p>a) Nueve personas representativas de la sociedad catalana, nombradas según lo que establece el artículo 82.</p> <p>b) Seis miembros del consejo de gobierno de la universidad, nombrados según lo que establece el artículo 83.</p> <p>Artículo 82. Miembros representativos de la sociedad catalana.</p>

	<p>1. Los nueve miembros del consejo social representativos de la sociedad catalana son los siguientes:</p> <p>a) Dos personas nombradas por el Parlamento de Cataluña.</p> <p>b) Tres personas nombradas por el Gobierno de la Generalidad.</p> <p>c) Una persona escogida por los entes locales en cuyo ámbito territorial estén instalados los centros de la universidad, elección que, en el caso de la ciudad de Barcelona, corresponde al Ayuntamiento de Barcelona, de acuerdo con su Carta municipal.</p> <p>d) Una persona escogida por las organizaciones sindicales de trabajadores más representativas en el ámbito de Cataluña.</p> <p>e) Una persona escogida por las organizaciones empresariales legalmente constituidas de más implantación, proveniente del área de influencia de cada universidad.</p> <p>f) Un antiguo alumno o alumna con titulación de la universidad correspondiente, que no puede ser miembro en activo de la comunidad universitaria.</p> <p>2. Los miembros nombrados por el Parlamento y por el Gobierno de la Generalidad deben ser personas representativas, a título individual, o personas representantes de entidades, de la vida cívica, cultural, profesional, económica, laboral, social y territorial, del entorno de la universidad.</p> <p>3. El nombramiento de los miembros correspondientes a la letra b del apartado 1 se efectúa previa consulta al presidente del consejo social, siempre que el cargo no esté vacante.</p> <p>4. El miembro correspondiente a la letra f del apartado 1 es nombrado por el presidente o presidenta del consejo social, oído el rector o rectora y, si lo hay, a propuesta del consejo de antiguo alumnado y de personas amigas de la universidad.</p> <p>5. El nombramiento de los miembros a los que hace mención el presente artículo se publica por decisión del departamento competente en materia de universidades en el «Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya».</p>
<p>Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León (Título III. El Consejo Social), modificada por Ley 12/2010, de 28 de octubre</p>	<p>Artículo 25. Composición.</p> <p>1. El Consejo Social de la Universidad estará integrado, además de por su Presidente, por veintinueve miembros, entre los que necesariamente estarán el Rector, el Secretario General y el Gerente, con la condición de miembros natos, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios elegidos por el Consejo de Gobierno de la Universidad de entre sus miembros. El resto serán designados entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social, que no podrán ser miembros de la propia comunidad universitaria, con la siguiente distribución:</p> <p>a) Seis miembros a propuesta de las Organizaciones Empresariales más representativas de la comunidad autónoma.</p> <p>b) Seis miembros a propuesta de las Centrales Sindicales más representativas en el ámbito de la comunidad autónoma.</p> <p>c) Un miembro a propuesta de la Agencia de Desarrollo Económico de Castilla y León.</p> <p>d) Un miembro a propuesta de la Consejería competente en materia de Parques Tecnológicos o Científicos de la comunidad autónoma.</p> <p>e) Seis miembros de reconocido prestigio del mundo de la cultura a propuesta de la Consejería de Educación y Cultura.</p> <p>f) Tres miembros a propuesta de las Cortes de Castilla y León.</p>

<p style="text-align: center;">Universidad de Zaragoza</p> <p>LEY 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón</p>	<p>Artículo 64.—Definición y composición.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Zaragoza. 2. Las relaciones entre el Consejo Social y los órganos de gobierno universitario se regirán por los principios de coordinación, colaboración y lealtad en el ejercicio de sus respectivas atribuciones. 3. El Consejo Social se compone de quince miembros en representación de la sociedad aragonesa y de seis miembros en representación de la Universidad de Zaragoza. 4. Todos ellos serán nombrados y cesados mediante Decreto del Gobierno de Aragón, publicándose este nombramiento en el «Boletín Oficial de Aragón». <p>Artículo 65.—Representantes de los intereses sociales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los representantes de los intereses sociales deberán ser personalidades de la vida cultural, profesional, científica, económica, laboral y social. 2. Los representantes de los intereses sociales serán designados de la siguiente forma: <ol style="list-style-type: none"> a) Tres en representación del Gobierno de Aragón. b) Cinco en representación de las Cortes de Aragón. c) Uno en representación de cada uno de los Ayuntamientos capitales de provincia. d) Dos en representación de las asociaciones empresariales más representativas. e) Dos en representación de los sindicatos más representativos. 3. Las entidades que deban designar representación comunicarán al Departamento competente en materia de educación universitaria las personas que, en cada momento, vayan a representarles en el Consejo Social, a los efectos de su oportuno nombramiento. <p>Artículo 66.—Representantes de la Universidad de Zaragoza.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son miembros natos del Consejo Social en representación de la Universidad el Rector o Rectora, el Secretario o Secretaria General y el o la Gerente. 2. Igualmente representarán a la Universidad un miembro del personal docente e investigador, otro del alumnado y un representante del personal de administración y servicios, que serán elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus integrantes, en la forma que determine la Universidad. 3. El Rector o Rectora comunicará al Departamento competente en materia de educación universitaria las personas que, en cada momento, vayan a representar a la Universidad de Zaragoza en el Consejo Social, a los efectos de su oportuno nombramiento.
<p>Ley 5/2009, de 24 de abril, por la que se modifica la Ley 11/2003, de 4 de abril, sobre Consejos Sociales y Coordinación del Sistema Universitario de Canarias.</p>	<p>«Artículo 6. Composición.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El Consejo Social de cada universidad estará constituido por veintiocho miembros: seis en representación de la comunidad universitaria y veintidós en representación de los intereses sociales. 2. Los vocales que representan a la comunidad universitaria serán: el rector, el secretario general y el gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. 3. La representación de los intereses sociales se verificará a través de veintidós vocales nombrados entre personalidades de la vida cultural,

	<p>profesional, económica, laboral y social, de acuerdo con los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Tres vocales designados por el consejero competente en materia de educación del Gobierno de Canarias.b) Tres vocales elegidos por el Parlamento de Canarias de forma proporcional a la representación de los grupos presentes en la Cámara.c) Un vocal en representación de cada uno de los cabildos insulares.d) Dos vocales propuestos por las organizaciones sindicales más representativas, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente en la materia.e) Dos vocales propuestos por las asociaciones empresariales más representativas, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente en la materia.f) Un vocal en representación de los colegios profesionales, nombrado por el consejero competente en materia de educación a propuesta de dichos colegios o por los consejos de colegios existentes en Canarias, si se hubieran constituido.g) Un vocal designado por el consejero competente en materia de educación a propuesta del Consejo de Gobierno de la universidad entre aquellas empresas que colaboren de forma estable en su financiación de acuerdo con los criterios fijados al respecto en la normativa de la universidad.h) Un vocal designado entre aquellas fundaciones y empresas que tengan suscritos convenios o contratos de investigación, docencia, prácticas de formación profesional o de colaboración entre las actividades de la universidad. Se priorizarán aquellas que tengan una mayor actividad en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) a propuesta del rector.i) Un representante designado de entre personas de reconocido prestigio en los ámbitos científico, cultural, artístico y tecnológico, a propuesta del rector.j) Un representante a propuesta de las Asociaciones de Antiguos Alumnos de la Universidad. <p>4. Si no existiera acuerdo entre las organizaciones a las que corresponde la designación de los vocales previstos en las letras d) y e) del apartado anterior, el consejero competente en materia de educación designará al vocal propuesto por la organización que tenga la condición de más representativa de acuerdo con la normativa vigente.»</p>
--	--

<p>Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley Andaluza de Universidades (Título I, Capítulo 6º, del Consejo Social de las Universidades Públicas).</p>	<p>Artículo 21. Composición.</p> <p>1. Forman parte del Consejo Social:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) El Presidente o la Presidenta. b) El Rector o la Rectora c) El Secretario o la Secretaria General de la Universidad. d) El Gerente o la Gerente de la Universidad. e) Un profesor o una profesora, un estudiante o una estudiante y un representante del personal de administración y servicios, que serán elegidos por el Consejo de Gobierno de la Universidad de entre sus componentes en la forma que prevean los estatutos. f) Cuatro vocales designados por el Parlamento de Andalucía. g) Cuatro vocales designados por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía. h) Cuatro vocales a propuesta del Consejo de Gobierno de la Universidad. Uno de ellos será antiguo alumno o alumna con titulación de la universidad que corresponda. Los restantes vocales pertenecerán a entidades cuya sede social radique en Andalucía que tengan convenios y proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación con la Universidad correspondiente o que colaboren en programas de prácticas dirigidos a los alumnos de la Universidad. i) Dos vocales a propuesta de las organizaciones sindicales más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía. j) Dos vocales a propuesta de las organizaciones empresariales más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma de entre empresarios con implantación en el ámbito provincial que corresponda. k) Un vocal a propuesta de las organizaciones de la economía social más representativas en el territorio de la Comunidad Autónoma y con implantación en el ámbito provincial que corresponda. l) Dos vocales designados por la Federación Andaluza de Municipios y Provincias. <p>2. Los vocales representantes de los intereses sociales, a los que se refieren las letras f), g), h), i), j), k) y l) del apartado anterior, deberán ser personalidades relevantes de la vida cultural, profesional, económica, laboral, científica y social, y serán nombrados por orden de la Consejería competente en materia de Universidades. La duración de su mandato será de cuatro años, prorrogables por otros cuatro.</p>
---	---

<p>Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia (Título IV. De los Consejos Sociales de las Universidades Públicas).</p>	<p>Artículo 77. Composición del consejo social.</p> <ol style="list-style-type: none">1. El consejo social está integrado por un máximo de treinta y una personas miembros, que se designarán conforme a lo dispuesto en los puntos siguientes.2. Son miembros natos del consejo social el rector o rectora de la universidad, el secretario o secretaria general y el o la gerente de la universidad. Asimismo, serán personas miembros del consejo social un profesor o profesora, un o una estudiante y un o una representante del personal de administración y servicios, elegidos y elegidas por el consejo de gobierno de la universidad de entre sus miembros en la forma que determinen sus estatutos. En todo caso, los nombramientos serán publicados en el Diario Oficial de Galicia.3. La representación de los intereses sociales en el consejo social corresponde a personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral o social, de acuerdo con la distribución siguiente:<ol style="list-style-type: none">a) El presidente o presidenta del consejo social.b) Seis miembros designados por el Parlamento de Galicia.c) Seis miembros designados por la Xunta de Galicia.d) Un miembro designado por cada uno de los sindicatos más representativos en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.e) Cuatro miembros designados por las organizaciones empresariales más representativas de los sectores estratégicos de la economía gallega, en el área de influencia de la universidad.f) Un miembro designado por las corporaciones de los municipios en que se ubican los campus.g) Un miembro designado por la asociación de antiguos alumnos de cada una de las universidades.h) Un miembro designado por los colegios profesionales, a través de su entidad asociativa más representativa, vinculados con la oferta formativa de cada una de las universidades.
--	--

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8. Buenas Prácticas en RSU

Área	Título	Temática	Consejo Social /Universidad
Académica	Protocolo de Información Económica: Medida del Rendimiento de la Universidad. (Universidad de Cádiz)	Transparencia, mejora, rendición de cuentas	Consejo Social de Universidad de Cádiz
	Instauración del premio a la "Buena práctica de gestión puesta en marcha por los Centros Asociados"	Refuerzo de una nueva cultura, Calidad en la gestión, Fortalecimiento de vínculos, Introducción de mejoras	Universidad Nacional de Educación a Distancia
	Iniciativas en el ámbito de la responsabilidad social	Compromiso, Responsabilidad Social, Externalidades positivas.	Consejo Social Universidad de Zaragoza.
	Premios del Consejo Social para Jóvenes Investigadores	Premios, Iniciación, Investigación	Consejo Social de la Universidad Rey Juan Carlos I
	Ayudas a la Innovación Educativa	Ayudas a la innovación educativa	Consejo Social de la Universidad Rey Juan Carlos
	Campaña "Nosolotecnica"	Campaña, no solo tecnica	Consejo Social Universidad Politécnica de Madrid
	Ayudas a la Formación de doctorandos	Ayudas, Formación, doctorandos	Consejo Social Universidad Politécnica de Madrid
	Becas de Excelencia del Consejo Social de la UPCT, con la colaboración de la Fundación Repsol	Becas, excelencia, colaboración con la Fundación Repsol	Consejo Social de la Universidad Politécnica de Cartagena
	Fomento de la innovación en la enseñanza	Fomento, innovación docente	Consejo Social de la Universidad de León
	Plan de Acreditaciones	Mejora continua, Excelencia,	Universidad Europea de

		Reconocimiento, Internacionalidad, Diferenciación, Compromiso, Evaluación.	Madrid
Área Económica	Procedimiento para la supervisión y aprobación de la Cuenta anual de la Universidad de Salamanca	Auditoría Externa	Consejo Social de la Universidad de Salamanca
	Supervisión de la actividad económica de la Universidad	intervención, auditoría, control	Consejo Social Universidad de Oviedo
	Supervisión de la actividad económica y rendimiento de los servicios.	Control interno; auditorías operativas y de gestión; comité de auditoría; mejora permanente; principios de auditoría única	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
	Plan de Complementos Retributivos del Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universidad de La Rioja	Incentivos Económicos al Profesorado. Gestión integral del proceso por el Consejo Social	Consejo Social de la Universidad de La Rioja
	Precios Públicos de Titulaciones Propias	Procedimiento de aprobación precios públicos de Titulaciones Propias	Consejo Social Universidad Complutense de Madrid
	Procedimiento para la supervisión y aprobación de la Cuenta anual de la Universidad de Castilla-La Mancha.	Comisión de Auditoría Económica	Consejo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha
	Firma Auditoría	supervisión económica, auditoría financiera	Consejo Social Universidad Carlos III De Madrid
	Plan de Auditoría y Control Interno	Auditoría Interna, Control Interno, Información Económica	Consejo Social de la Universidad de Almería
Área de Relaciones con la Sociedad	Cursos de comunicación para investigadores	Periodistas, Universidad, Comunicación	Consejo Social Universidad de Vigo
	Plan Estratégico de actuaciones/Programas de empleabilidad	Emplea	Universidad de Sevilla.
	Programa Nacional de Prácticas para Estudiantes en	Prácticas de Estudiantes en	Consejo Social de la

	Empresas e Instituciones.	Empresas e Instituciones	Universidad de de Santiago de Compostela.
	Foro Social y Empresarial del Consejo Social de la UPNA	Relaciones universidad-sociedad, orientación estratégica, imagen de la Universidad.	Universidad Pública de Navarra
	Unidad de orientación empresarial del Consejo Social	UNOE	Consejo Social Universidad Politécnica de Valencia
	Cátedra Cultura Directiva y Empresarial	Cátedra Cultura Directiva y empresarial	Consejo Social Universidad Politécnica de Valencia
	Establecimiento de vínculos entre la universidad y el entorno	Vínculos, universidad, entorno	Consejo Social de la Universidad de León
	Presencia del Consejo Social en órganos y comisiones de la Universidad y de la Administración Pública	Pertenencia del Consejo Social comisiones de la Universidad y a comisiones externas.	Consejo Social Universitat Jaume I
	"Participación escolar en la investidura como Doctor Honoris Causa del escritor Antonio Muñoz Molina". Ciudadano de la provincia de Jaén	encuentro, participación, conocimiento	Consejo Social Universidad de Jaén
	El impacto de la Universidad de Jaén sobre la economía local	Contribución, Desarrollo Económico Cultural y Social	Consejo Social Universidad de Jaén
Área de Procedimientos Internos y Prospectiva	Paridad	Paridad	Consejo Social de la Universidad de Salamanca
	Equilibrio de fuerzas en las presidencias de la Comisiones Permanentes	Equilibrio	Consejo Social de la Universidad de Salamanca
	Designación de Representantes del Consejo Social	Representación	Consejo Social de la Universidad de Salamanca
	Programa de orientación para los miembros del Consejo Social de la UPNA	Miembros del consejos social, formación.	Universidad Pública de Navarra

	Gabinete de comunicación del Consejo Social	Gabinete de comunicación	Consejo Social Universidad Politécnica de Valencia
	Observatorio académico en el marco Bolonia	observatorio, académico, Bolonia	Consejo Social Universidad Politécnica de Madrid
	Organización de reuniones virtuales mediante la utilización de un sistema de gestión electrónica de la documentación asociada a sesiones del Pleno y Comisiones del Consejo Social	Reunión, virtual, sistema electrónico	Universidad Miguel Hernández de Elche
	Pleno del Consejo Social	convocatoria y publicidad del pleno	Consejo Social de la Universitat Jaume I
	Desarrollo del Consejo Social de la Universidad de Jaén		Consejo Social Universidad de Jaén
	Consejo digital	Consejo digital UGR	Universidad de Granada

Fuente: Elaboración propia a partir de la Web de la Conferencia de los Consejos Sociales

Anexo 9. Estatutos de las universidades analizadas

UNIVERSIDADES	ESTATUTOS
Universitat de Barcelona	246/2003, de 8 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Barcelona.
Universidade da Coruña	Estatutos de la Universidad de La Coruña aprobados por Decreto 101/2004 de 13 de mayo y modificados por el Decreto 194/2007, de 11 de octubre
Universidad Carlos III de Madrid	DECRETO 95/2009, de 12 de noviembre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad Carlos III de Madrid.; DECRETO 1/2003, de 9 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Carlos III de Madrid.
Universidad de Córdoba	Decreto 212/2017, de 26 de diciembre, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Córdoba, aprobados por Decreto 280/2003, de 7 de octubre.
Universidad de Alcalá	<p>Aprobados en la sesión del Claustro Universitario de 14 de mayo de 2003 y modificados por el mismo órgano en la sesión de 20 de octubre de 2003.</p> <p>Aprobados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid el día 23 de octubre de 2003.</p> <p>Publicados en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 31 de octubre de 2003 (Decreto 221/2003, de 23 de octubre).</p> <p>Modificados en la sesión extraordinaria del Claustro Universitario de 10 de mayo de 2011.</p> <p>Aprobada la modificación por el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid el día 26 de enero de 2012.</p> <p>Publicada la modificación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 10 de febrero de 2012 (Decreto 18/2012, de 26 de enero).</p>
Universidad de Almería	CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA. Decreto 343/2003, de 9 de diciembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Almería. BOJA nº 247, de 24 diciembre de 2003, modificados por DECRETO 237/2011, de 12 de julio, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Almería.
Universidad de Cádiz	Decreto 2/2005, de 11 de enero, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Cádiz, aprobados por Decreto 281/2003, de 7 de octubre, para su adaptación a

	<p>lo establecido en la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades</p> <p>Decreto 4/2007, de 9 de enero, por el se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Cádiz, aprobados por Decreto 281/2003, de 7 de octubre</p> <p>Decreto 233/2011, de 12 de julio, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Cádiz, aprobados por Decreto 281/2003, de 7 de octubre</p> <p>Decreto 197/2017, de 12 de diciembre, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Cádiz, aprobados por Decreto 281/2003, de 7 de octubre</p>
Universidad de Cantabria	Decreto 26/2012, de 10 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Cantabria.
Universidad de Jaén	DECRETO 230/2003, de 29 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Jaén
Universidad de La Laguna	DECRETO 89/2004, de 6 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de La Laguna.
Universidad de Málaga	DECRETO 145/2003, de 3 de junio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga. Acuerdo de Consejo de Gobierno de la universidad de Málaga de 21 de abril de 2015 aprobar la modificación de los Estatutos de la Universidad de Málaga,;
Universidad de Murcia	Decreto n.º 85/2004, de 27 de agosto, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Murcia.
Universidad de Oviedo	Decreto 12/2010, de 3 de febrero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Oviedo.
Universidad de Sevilla	Decreto 324/2003, de 25 de noviembre, por el que se aprueba el Estatuto de la Decreto 348/2004, de 25 de mayo, por el que se aprueba la modificación del Estatuto de la Universidad de Sevilla para adaptarlo a lo establecido en la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades Decreto 16/2008, de 29 de enero, por el que se aprueba la modificación del Estatuto de la Universidad de Sevilla , aprobado por Decreto 324/2003, de 25 de noviembre. Corrección de errores en el BOJA de 30 de julio de 2008

	Decreto 55/2017, de 11 de abril, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Sevilla, aprobados por Decreto/2003, de 25 de noviembre
Universidad de Zaragoza	Los Estatutos de la Universidad de Zaragoza fueron aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón y modificados por Decreto 27/2011, de 8 de febrero y Decreto 84/2016, de 14 de junio.
Universidad Internacional de Andalucía,	Decreto 236/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Internacional de Andalucía
Universidad Miguel Hernández de Elche	DECRETO 208/2004, de 8 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Miguel Hernández de Elche.
UNED	Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Universidad Politécnica de Cartagena	Decreto n.º 72/2013, de 12 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el texto integrado de los Estatutos de la Universidad Politécnica de Cartagena.
Universidade de Santiago de Compostela	DECRETO 14/2014, de 30 de enero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo	Decreto 7/2010, de 14 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Vigo.
Universitat Jaume I	Decret 116/2010, de 27 d'agost, del Consell, pel qual s'aproven els Estatuts de la Universitat Jaume I de Castelló.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10. Definición del Consejo Social en Estatutos y en las páginas Web de las universidades

UNIVERSIDAD	Estatutos	Definición según la Web
Universitat de Barcelona	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y el órgano de relación de la Universidad con la sociedad.	El Consejo Social es el órgano mediante el cual la sociedad participa en la universidad.
Universidade da Coruña	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad con las competencias que la ley le atribuye.	El Consejo Social de la Universidade da Coruña es el órgano de participación de la Sociedad en la Universidade da Coruña (UDC), es el puente de unión entre la Sociedad gallega y la UDC.
Universidad Carlos III de Madrid	La sociedad participa en la Universidad a través del Consejo Social, órgano que sirve de cauce para la comunicación de las necesidades y aspiraciones de aquélla.	El Consejo Social es el órgano de gobierno de la universidad cuyo fin primordial es la participación de la sociedad en la universidad.
Universidad de Córdoba	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.	El Consejo Social es el órgano colegiado de la Universidad que garantiza la participación en el gobierno de la Universidad de los intereses y las aspiraciones de la sociedad en el ámbito universitario y contribuye a la generación de una universidad abierta y comprometida con su entorno y los retos de futuro.
Universidad de Alcalá	El Consejo Social es el órgano colegiado de participación de la sociedad en la Universidad. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Alcalá, así como un órgano privilegiado de relación de la Universidad con la sociedad. A través del mismo, la Universidad se hace	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.

	participe de las necesidades y aspiraciones sociales, y la sociedad participa del gobierno de la Universidad, prestándole su apoyo para la realización de su cometido	
Universidad de Almería	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad
Universidad de Cádiz	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.	El Consejo Social es el órgano de la Universidad de Cádiz que busca integrar la Universidad con la sociedad en la que tiene su origen y fin, procurando mantener a ambas unidas, en una permanente interacción
Universidad de Cantabria	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la Universidad	El Consejo Social de la UC es el órgano colegiado de participación de la sociedad en la Universidad de Cantabria
Universidad de Jaén	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre aquella y ésta	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la Universidad
Universidad de La Laguna	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.
Universidad de Málaga	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad	Es el órgano colegiado de participación de la sociedad en la Universidad
Universidad de Murcia	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad	El Consejo Social tiene por objeto garantizar la participación de la sociedad murciana en la gestión y supervisión de la Universidad de

		Murcia.
Universidad de Oviedo	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y ejercerá como elemento de interrelación entre ambas	
Universidad de Sevilla	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Sevilla.	Un puente entre la universidad y la sociedad
Universidad de Zaragoza	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y de conexión entre ésta y aquella.	La Ley Orgánica de Universidades define el Consejo Social como el órgano de participación de la sociedad en la Universidad que debe ejercer como elemento de interrelación entre ambos.
Universidad Internacional de Andalucía	El Patronato de la Universidad es el órgano de conexión entre la Universidad Internacional de Andalucía y las instituciones universitarias y los sectores sociales interesados en el mejor cumplimiento de sus fines	El Patronato de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) es el órgano de conexión entre la universidad y las instituciones universitarias y los sectores sociales interesados en el mejor cumplimiento de sus fines
Universidad Miguel Hernández de Elche	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y el órgano de relación de la Universidad con la sociedad a través del ejercicio de las competencias que legalmente tiene atribuidas	El Consejo Social es el órgano colegiado universitario de participación de la sociedad en la universidad.
Universidad Nacional de Educación a Distancia	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad y de permanente colaboración entre ambas, y contribuirá a la prestación del servicio público de la educación superior que compete a la UNED mediante el ejercicio de sus atribuciones y la promoción de las iniciativas conducentes a un	

	efectivo apoyo financiero por parte de las organizaciones sociales.	
Universidad Politécnica de Cartagena	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la gestión y supervisión de la Universidad, debiendo ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la Universidad, a cuyo efecto desarrolla las funciones previstas en la legislación estatal y autonómica.	
Universidade de Santiago de Compostela	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Santiago de Compostela. Su composición y funciones serán reguladas por ley de la Comunidad Autónoma	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad gallega en las universidades públicas que integran el sistema universitario de Galicia.
Universidade de Vigo	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad de Vigo y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la Universidad. Le corresponde fomentar iniciativas sociales y promover la actuación de los poderes públicos para estimular inversiones que favorezcan las actividades de la Universidad de Vigo y que adecuen la capacidad docente e investigadora de esta a la demanda social.	El Consejo Social, que goza de plena independencia en el ejercicio de sus competencias, es el órgano de participación de la sociedad en la universidad que impulsa la colaboración entre ellas contribuyendo eficazmente al desarrollo social, profesional, económico, tecnológico y cultural de Galicia
Universitat Jaume I	El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad Jaume I, y también es un órgano para la relación y la colaboración de la Universidad con la Sociedad. Por su composición, organización, competencias y	El artículo 37 de los Estatutos de la Universitat Jaume I establece que el Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universitat Jaume I y también es un órgano para la relación y colaboración de la Universidad con la sociedad. Para su

	funcionamiento ha de actuar de acuerdo con lo que disponga la legislación vigente.	composición, organización, competencias y funcionamiento, se tiene que actuar de acuerdo con el que dispone la legislación vigente
--	--	--

Fuente: Elaboración propia