



3. El surgimiento de la idea de involucramiento social en la universidad de los Estados Unidos de América

The emergence of the idea of social involvement in university in the United States of America

O surgimento da ideia de envolvimento social na universidade dos Estados Unidos da América

Gustavo Gregorutti

Andrews University
Michigan, Estados Unidos
ggregoru@andrews.edu

Recibido: 28 de junio de 2021

Aceptado: 9 de diciembre de 2021

Resumen

Desde sus inicios, el sistema de educación superior estadounidense ha estado evolucionado rápidamente hasta tener instituciones muy complejas y dinámicas, con un amplio espectro de misiones. Durante los últimos treinta y cinco años, han surgido cuestionamientos sobre la relevancia de sus contribuciones a la sociedad en su conjunto. De dicho proceso, nace la universidad involucrada que interactúa con la comunidad como con una socia para enseñar, investigar y resolver problemas comunes. Este artículo presenta una descripción global del surgimiento del involucramiento comunitario, sus características y desafíos en el contexto de los Estados Unidos.

Palabras claves

Involucramiento comunitario — Servicio social — Responsabilidad social — Educación estadounidense

Abstract

Since its inception, the American higher education system has been rapidly evolving into a highly complex and dynamic set of institutions with a broad spectrum of missions. During the last 35 years, questions have arisen about the relevance of



their contributions to society as a whole. In this debate, the involved university is born to interact with communities as a partner to teach, research, and solve common problems. This article presents a global description of the emergence of community engagement, its characteristics, and challenges in the context of the United States.

Keywords

Community engagement — Civic service — Social responsibility — American education

Resumo

Desde o seu início, o sistema de ensino superior americano tem evoluído rapidamente para instituições altamente complexas e dinâmicas, com um amplo espectro de missões. Assim, nos últimos 35 anos, surgiram questionamentos sobre a relevância de suas contribuições para a sociedade como um todo. Nesse processo nasce a universidade envolvida que interage com a comunidade como parceira para ensinar, pesquisar e resolver problemas comuns. Este artigo apresenta uma descrição global da emergência do envolvimento na comunidade, suas características e desafios no contexto dos Estados Unidos.

Palavras-chave

Envolvimento na comunidade — Serviço social — Responsabilidade social — Educação american

La tendencia

En los últimos 35 años, en Estados Unidos ha habido un creciente número de instituciones terciarias y organizaciones comunitarias que se han acercado mutuamente para involucrarse en las problemáticas de sus respectivas comunidades.¹ Particularmente, las universidades han buscado sistematizar relaciones con grupos que necesitan apoyo, un proceso que frecuentemente incluye comunidades cercanas y otras distantes. Esta tendencia es entendida como la “universidad involucrada”,² con un profundo interés en desarrollar sus propósitos misionales a través del

¹ Kathleen Bortolin, “Serving ourselves: How the discourse on community engagement privileges the university over the community”, *Michigan Journal of Community Service Learning* 18, n.º 1 (2011): 49-58; Thomas Hahn et al., *What is the value of short? Exploring the benefits of episodic volunteering for college students*, <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/6634>.

² Frecuentemente llamada en inglés “the engaged university”.

involucramiento en las problemáticas sociales. Así, se enseña, investiga y provee de servicios, las tres misiones básicas de la universidad, en asociación con las necesidades comunitarias.³ Esto llevó a un enfoque más comprehensivo que el tradicional Modelo de la triple hélice en el contexto del desarrollo de la economía con un énfasis en la dimensión social también.⁴ Aunque el sistema educativo norteamericano tiene una larga tradición de intercambio e impacto regional a través del modelo *land grant*⁵ de fines del siglo XIX, recientemente la tendencia comenzó a formalizarse con el surgimiento de Campus Compact, en 1985.⁶ Esta iniciativa fue originalmente promovida por los rectores de las universidades de Brown, Georgetown y Stanford con el apoyo estratégico de la Comisión de Educación de los Estados Unidos para promover los valores democráticos a través de la responsabilidad social universitaria en las comunidades. Hoy, Campus Compact tiene alrededor de unas mil doscientas instituciones terciarias afiliadas con actividades académicas y comunitarias integradas. Y, en el contexto nacional, se puede apreciar un creciente interés por la responsabilidad social como medio de impacto y desarrollo integral de la misión universitaria.

De acuerdo con el informe de investigación longitudinal de los docentes universitarios de los Estados Unidos *Academic profession in the knowledge-based society* (*Profesión académica en la sociedad del*

³ Susan, Harden, Kim Buch y Lynn Ahlgrim-Delzell, “Equal status: Shifting scholarship paradigms to fully include community-based research into undergraduate research programs”, *Journal of Community Engagement and Higher Education* 9, n.º 2 (2017): 48-66.

⁴ Por ejemplo, el Modelo de la Cuádruple Hélice. Elias Carayannis y David Campbell, “Modo 1, Modo 2, and Modo 3: Triple Hélice y Cuádruple Hélice”, en Elias Carayannis y David Campbell Smart, *Quintuple helix innovation systems: How social ecology and environmental protection are driving innovation, sustainable development and economic growth* (Dordrecht, NL: Springer, 2019).

⁵ Designó tierras fiscales para la creación de universidades que desarrollaran la agricultura y la tecnología en sus respectivos estados. Esta ley de concesión de tierras fue promovida por Morrill en 1862 y se denominó *Land-Grant Act*. Dicha ley fue firmada luego por el mismo presidente Abraham Lincoln, ese mismo año, quien buscaba darle un valor utilitario, con impacto económico, al aprendizaje terciario estatal.

⁶ Para más información, ver el sitio oficial de Campus Compact: www.compact.org.

conocimiento),⁷ se constató que un 77 % de los 1135 profesores encuestados, en una muestra de 80 universidades, tuvo algún tipo de involucramiento en servicios comunitarios ya sea a través de investigaciones o enseñanza. Al mismo tiempo, un 70 % de los docentes experimentó un fuerte apoyo institucional para promover la responsabilidad social, lo que evidencia una aceptación mayoritaria de las instituciones de educación superior. Kuh⁸ indicó que este movimiento se ha transformado en una característica central de la educación superior estadounidense y que los historiadores destacarán que el involucramiento comunitario de los estudiantes y los docentes será una de las características de la educación superior de los comienzos del siglo XXI.

De acuerdo con Furco, “... mientras que universidades orientadas a la producción del conocimiento podrían enfatizar la investigación, por sobre la enseñanza y servicio, una institución más pequeña y religiosa enfatizaría la enseñanza y el servicio sobre la investigación.”⁹ Dicha situación muestra la diversidad de enfoques y estilos que el sector universitario manifiesta en el país, con un impacto misional amplio adaptado a las respectivas tradiciones institucionales.¹⁰ Es decir, algunas instituciones se involucran más de acuerdo con sus intereses de investigación, enseñanza o de una mezcla de ambos. Esto tiene sentido en el contexto de universidades más centradas en la producción de conocimiento o en la formación de profesionales.

Con el paso de los años, y con una creciente validación científica, el movimiento de involucramiento social va desplazándose desde la periferia

⁷ Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS, 2019) representa un consorcio de universidades de más de veinte países que estudian hace más de treinta años el desarrollo de los profesores y comparan sus cambios. Este estudio comenzó bajo la sigla CAP o Changing Academic Profession (Profesión Académica Cambiante).

⁸ George Kuh, “The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations”, *New Directions for Institutional Research* 141, (2009): 5-20, doi:10.1002/ir.v2009:141/issuetoc.

⁹ Andrew Furco, “The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement”, *British Journal of Educational Studies* 58, n.º 4, (2010): 381.

¹⁰ Robert Crow et al., “Boyer in the middle: Second generation challenges to emerging scholarship”, *Innovative Higher Education* 43, n.º 2, (2018): 107-123, doi:10.1007/s10755-017-9409-8.

al centro de las estrategias institucionales. Al mismo tiempo, nuevas revistas científicas especializadas en diversas áreas del servicio comunitario y algunos centros altamente especializados han surgido para explorar la intersección multidisciplinaria de estas actividades, lo que genera cambios paradigmáticos en los enfoques de investigación.¹¹

Entendiendo el involucramiento comunitario

Después de todo, ¿qué se entiende por involucramiento comunitario en el contexto de la educación superior estadounidense? Significa muchas cosas y definirlo puede resultar difícil, ya que se mezcla con las praxis desarrolladas en cada institución.¹² El informe de la Comisión Kellogg, *Returning to our roots (Volviendo a nuestras raíces)* de fines del siglo xx,¹³ fue uno de los primeros y más influyentes intentos de definir conceptos básicos para organizar el movimiento emergente de responsabilidad social en el que muchas universidades participaban. El informe sugirió que la participación se da cuando las instituciones de educación superior, “... han rediseñado sus funciones de enseñanza, investigación y extensión y servicio para involucrarse de manera directa y productiva con sus comunidades, independientemente de cómo se defina la comunidad”.¹⁴ Así, dicho involucramiento tiene dos pilares: la institución (que incluye a los estudiantes, los profesores y sus recursos) y la comunidad específica (que

¹¹ Carole Beere, James Votruba y Gail Wells, *Becoming an engaged campus: A practical guide for institutionalizing public engagement* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011); Susan Harden, Kim Buch y Lynn Ahlgrim-Delzell, “Equal status: Shifting scholarship paradigms to fully include community-based research into undergraduate research programs”, *Journal of Community Engagement and Higher Education* 9, n.º 2, (2017): 48-66.

¹² Kuh, “The national survey”, 5.

¹³ Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities, and National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, *Returning to our roots: the engaged institution. Third report* (Washington, D. C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, 1999).

¹⁴ Kellogg Commission on The Future of State and Land-Grant Universities, and National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, *Returning to our roots: executive summaries of the reports of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities* (Washington, D. C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Office of Public Affairs, 2001).

es concebida como un socio activo que aporta desde una realidad muy diferente a la académica).

A medida que ambos “lados” se comprometen colectivamente, las comunidades se benefician de las universidades, ya que les brindan nuevas experiencias y oportunidades de mejoras. Al mismo tiempo, esa interacción produce nuevos conocimientos que, a su vez, vuelven a las comunidades a medida que las instituciones de educación superior se asocian con ellas para abordar problemas comunes.

La idea de una universidad involucrada pone a las comunidades como pares y no como repositorios pasivos del mundo académico, lo que varios investigadores han llamado enfoque recíproco que va más allá de una extensión.¹⁵ Como sugirió Strier, la mayoría de las universidades han estado en el modo “transaccional” que les da más beneficios que a las comunidades. En cambio, la verdadera participación busca asociaciones “transformadoras” que “... se caracterizan por la exhaustividad, la planificación, la gestión y la evaluación compartidas, la reciprocidad, el compromiso a largo plazo, el fuerte apoyo del liderazgo y la inmersión universitaria en el proceso de desarrollo de capacidades dentro de la comunidad”.¹⁶

En síntesis, y de acuerdo con Welch, “... el elemento clave del involucramiento comunitario son los recursos generados a partir de la docencia, la investigación y el servicio que se utilizan para abordar problemas sociales fuera de la universidad”,¹⁷ siguiendo el principio de reciprocidad en las asociaciones. Por lo tanto, “... se requiere paridad y respeto para co-crear conocimientos y recursos en beneficio mutuo de los académicos y la comunidad”.¹⁸ Así, una institución está comprometida cuando sus

¹⁵ Dan Butin, “Focusing our aim. Strengthening faculty commitment to community engagement”, *Change* (noviembre-diciembre de 2007): 34-37; Kellogg Commission, *Returning to our roots: executive summaries*; Fitzgerald, Hiram, Cathy Burack and Sarena D. Seifer, *Handbook of engaged scholarship contemporary landscapes, future directions*. vol. 2. *Community-campus partnerships* (East Lansing: Michigan State University Press, 2010).

¹⁶ Roni Strier, “Fields of paradox: University-community partnerships”, *Higher Education* 68, (2014), 156 doi:10.1007/s10734-013-9698-5.

¹⁷ Marshall Welch, *Engaging higher education: Purpose, platforms, and programs for community engagement* (Sterling, VA: Stylus Publishing, 2016), 59.

¹⁸ Welch, *Engaging higher education*, 59.

interacciones están orientadas a abordar las necesidades de la comunidad y cuando dichos temas están integrados en las unidades académicas con la participación activa de profesores y estudiantes.¹⁹

El involucramiento comunitario de una universidad puede tener varios enfoques que dependerán de los objetivos buscados. Si se trata de conectar los contenidos académicos con la comunidad y así mejorar el aprendizaje, la orientación “servicio de aprendizaje” (*service-learning*) es frecuentemente usada. Se provee algún servicio beneficioso para la comunidad y al mismo tiempo se facilita el desarrollo académico de los estudiantes. Los contenidos de clases son así vistos y practicados en casos reales.²⁰

Estas actividades de extensión pueden tornarse hacia una orientación más cívica o de promoción de los valores democráticos que, como la define la American Psychological Association, incluyan “... acciones individuales y colectivas destinadas a identificar y abordar temas de interés público, que puede incluir esfuerzos para [...] trabajar directamente con otros en una comunidad y resolver conjuntamente un problema o interactuar con instituciones democráticas”.²¹ De esta manera, la universidad busca el mejoramiento de una comunidad al promover los valores democráticos o lo que es llamado “involucramiento cívico” (*civic engagement*).

Otras tareas de extensión pueden ser de “un solo sentido”, en el que la comunidad recibe el asesoramiento o la contribución en un formato más pasivo. Esto se suele llamar servicio comunitario o de divulgación y participación (*outreach and engagement*). Este enfoque no incluye a la comunidad como un “socio” que participa activamente en la solución de un problema o en la generación de nuevas ideas, como lo explica Ford y otros, sino que “... es un esfuerzo de personas dentro de una organización

¹⁹ Furco, “The engaged campus”, 380.

²⁰ Barbara Jacoby, “Partnerships for service learning”, *New Directions for Student Services* 87, (1999): 19-35.

²¹ Para más información, consultar <http://www.apa.org/education/undergrad/civic-engagement.aspx>.

para conectar sus ideas o prácticas con el público en general”.²² En esta característica “unidireccional”, entran las diferentes formas de “transferencia de conocimiento” a través de tecnologías o creación de empresas que también benefician a las comunidades.²³ Las universidades frecuentemente ejecutan diferentes modalidades o combinaciones de estos enfoques.

Ahora, cabe preguntarse por qué esta tendencia se consolidó y es tan influyente en el sector universitario norteamericano. Además del gran apoyo financiero y estratégico de organizaciones gubernamentales y fundaciones privadas que fortalecen la tendencia,²⁴ se pueden ver por lo menos cinco factores globales que confluyeron en la creación y el fortalecimiento de la responsabilidad social entre las instituciones terciarias del país. Dichos factores pueden ser elaborados bajo la figura de discusiones académicas, sociales y políticas que arrojaron dudas sobre los modelos imperantes de educación superior.

Cuestionamientos de los propósitos

Acompañando este movimiento hacia “la calle”, un flujo incesante de publicaciones creó el soporte teórico para la expansión de la universidad socialmente involucrada. Autores como Ernest Boyer,²⁵ de la Fundación Carnegie, produjeron importantes informes para reconsiderar los propósitos de la universidad a fines del siglo XX.²⁶ Boyer, entre otros autores, destacó el aislacionismo y la falta de involucramiento de las universidades en los problemas comunitarios y sociales en general. Criticó el creciente isomorfismo que las universidades evidenciaron a través de un énfasis

²² Chandra Ford et al., “Key components of a theory-guided HIV prevention outreach model: Pre-Outreach preparation, community assessment, and a network of key informants”, *AIDS Education and Prevention* 19, n.º 2, (2007): 173.

²³ Loet Leydesdorff, “The triple helix of university-industry-government relations”, en *Encyclopedia of creativity, innovation, and entrepreneurship*, ed. por Elias Carayannis y David Campbell (New York: Springer, 2013).

²⁴ Amy Kenworthy-U’Ren, “A decade of service-learning: A review of the field ten years after JOBE’s seminal special issue”, *Journal of Business Ethics* 81, n.º 4 (2008): 811-822.

²⁵ Ernest Boyer, *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate* (New York: John Wiley & Sons, 1990).

²⁶ David Hursh y Andrew Wall, “Re-politicizing higher education and research within neoliberal globalization”, *Policy Futures in Education* 9, n.º 5 (2011): 560-572.

exagerado en la investigación *per se* y destacó que “la investigación no es en sí misma un problema. El asunto es que la misión de investigar, apropiada para algunas instituciones, crea una sombra sobre todo el sistema de aprendizaje universitario”.²⁷ Particularmente, Boyer, a través de sus influyentes publicaciones, sugirió que la educación superior debe redireccionar sus funciones misionales a las realidades de la vida contemporánea. Esto también está relacionado con “ampliar” el molde tradicional europeo que está muy circunscripto a una dimensión de la actividad académica y urgió a una “... visión de la erudición académica que reconozca la gran diversidad de talentos entre los profesores universitarios”.²⁸ Específicamente, Boyer y sus contemporáneos²⁹ abrogaron por más diversidad institucional para desarrollar otras dimensiones de la vida académica que benefician la sociedad en general. Esto tiene sentido en el contexto de la creciente percepción de que la universidad americana había llegado a ser irrelevante y que sus productos no aportaban mucho para los problemas que afligían a la sociedad. Este enfoque se llamó la “torre de marfil”³⁰ lo que da a entender su desconexión del mundo cotidiano.

El informe de la Comisión Kellogg en 1999 contribuyó marcadamente a reafirmar el cambio de paradigma en la educación superior. Se postuló un llamado a volver al espíritu de la *land grant*, pero con la intención expresa de ir más allá del servicio y la divulgación. Dicho informe redefinió la relación de la universidad con la comunidad a través de un concepto más ambicioso de la responsabilidad social de la universidad, que con un enfoque más directo en los procesos comunitarios desde sus

²⁷ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 12.

²⁸ *Ibid.*, 24-25.

²⁹ Ernest Lynton y Sandra Elman, *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987). Estos autores con Boyer y la fundación Carnegie fueron muy influyentes en condicionar las discusiones sobre los propósitos de las universidades.

³⁰ En inglés, “ivory tower”. Robert Fisher, Micael Fabricant y Louise Simmons, “Understanding contemporary university-community connections: Context, practice, and challenges”, *Journal of Community Practice* 12, n.º 3-4 (2004): 13-34; Lynn Michelle Ross, “American higher education and community engagement: A historical perspective”, *Lasting engagement: Building and sustaining a commitment to community outreach, development, and collaboration*, vol. 1 (Washington, D. C.: U. S. Department of Housing and Urban Development, 2002): 1-18.

funciones de enseñanza, investigación y extensión genera cambios comunitarios.³¹ El informe posicionó esas relaciones como un camino de ida y vuelta que busca incluir a las dos partes como activamente contribuyendo a soluciones necesarias. Así, la universidad se asocia con una determinada comunidad para enfrentar problemas comunes. Wilhite y Silver expanden este concepto:

En ausencia de una versión actualizada de la concepción fundacional de sí mismo como participante en la vida de la sociedad civil, como ciudadano de la democracia estadounidense, gran parte de la educación superior ha llegado a operar en una especie de programa predeterminado de individualismo instrumental. Esta es la noción familiar de que la academia existe para investigar y difundir conocimientos y habilidades como herramientas para el desarrollo económico y la movilidad ascendente de las personas. Este programa predeterminado de individualismo instrumental deja fuera de consideración explícita las cuestiones más amplias de propósito social, político y moral.³²

En los subsiguientes años, nuevos estudios científicos aportaron evidencias de los beneficios que tanto docentes como alumnos y comunidades obtenían al practicar este tipo de involucramiento comunitario lo cual afirma así la creciente tendencia.³³

Un aprendizaje más efectivo

Bajo el liderazgo de la administración de Reagan, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación publicó en 1983 el informe titulado “Una nación en riesgo” (*A nation at risk*),³⁴ que cuestionaba la efectividad del sistema educativo estadounidense y agregaba una nueva dimensión

³¹ Kellogg Commission, *Returning to our roots: executive summaries*.

³² Stephen Wilhite y Paula Silver, “A false dichotomy for higher education: Educating citizens vs. educating technicians”, *National Civic Review* 94 n.º 2, (2005): 48.

³³ Kuh, “The national survey”, 9; Patrick Yorio y Feifei Ye, “A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning”, *Academy of Management Learning and Education* 11, n.º 1 (2012): 9-27; Nick Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, *Higher Education* 69, (2015): 693-704, doi:10.1007/s10734-014-9797-y.

³⁴ The National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform*.

a las crecientes críticas a la educación.³⁵ Como resultado, se documentó que estudiantes, en todos los niveles, mostraban niveles de habilidades cognitivas básicas que eran alarmantes. La siguiente cita resumió la situación, “sin embargo, el graduado promedio de nuestras escuelas y universidades hoy en día no está tan bien educado como el graduado promedio de hace 25 o 35 años, aun cuando una proporción mucho menor de nuestra población completaba la escuela secundaria y la universidad”.³⁶ El informe evidenció que el sistema educativo no estaba produciendo graduados con las habilidades necesarias para hacer frente a las demandas de una sociedad cambiante. Las universidades más renombradas buscaban, en gran medida, crear conocimiento y no tanto mejorar el aprendizaje, como señaló el informe de Boyer de la Fundación Carnegie.

Nuevas teorías del aprendizaje emergieron destacando la relevancia de las instituciones en proporcionar un entorno y currículo adecuado que motive a los estudiantes a involucrarse dedicando tiempo y energías para mejorar el aprendizaje. Aunque no serían suficientes los esfuerzos pedagógicos y de recursos *per se*, como explicó Astin, “... un plan de estudios en particular, para lograr los efectos previstos, debe motivar a los estudiantes a esforzarse e invertir energía suficiente para aprender desarrollando los objetivos deseados”.³⁷ Así, las actividades curriculares y extracurriculares, como el aprendizaje mediante el servicio, proporcionarían una combinación necesaria para mejorar el aprendizaje.

Pace³⁸ amplió la idea de la participación de los estudiantes al señalar la calidad del tiempo y el esfuerzo que los estudiantes dedican a su actividad, que se combina con lo que una institución proporciona para facilitar la colaboración entre todos sus integrantes. Su encuesta *College student experiences questionnaire* buscó medir dimensiones importantes para

³⁵ Kevin Kosar, *Ronald Reagan and education policy* (Washington, D. C.: Studies in Governance and Politics, 2011).

³⁶ National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk*, 11.

³⁷ Alexander Astin, “Student involvement: A developmental theory for higher education”, *Journal of College Student Personnel* 25, n.º 4 (1984): 522.

³⁸ Robert Pace, *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences questionnaire* (Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute Inc, 1980).

avanzar en el aprendizaje, como interacciones con las comunidades, entre otros aspectos. Tinto³⁹ demostró la relación entre la integración social de los estudiantes y su desempeño académico, un factor importante para la retención de los jóvenes universitarios, un aspecto crítico remarcado en el informe “Una nación en riesgo”. Según Wolf-Wendel, Ward y Kinzie,⁴⁰ este conjunto de conceptos dio el marco intelectual a la noción de “compromiso” materializado a través de la creación de la *Encuesta nacional de involucramiento de los estudiantes* (*National survey of student engagement, NSSE*⁴¹), una organización clave que estandarizó el involucramiento con las comunidades en la educación superior estadounidense. Wolf-Wendel, Ward y Kinzie⁴² resumieron los tres conceptos claves que dieron un marco teórico a gran parte del desarrollo posterior de la responsabilidad social:

1. Involucramiento como responsabilidad del estudiante, aunque el entorno institucional tiene su influencia.
2. Integración que requiere una conexión mutua entre el estudiante y un campus determinado para adaptarse y ser parte de él.
3. Compromiso que busca crear un campus que aliente a los estudiantes a participar activamente en los problemas que los rodean.

George Kuh,⁴³ una figura central en el establecimiento del *NSSE*, señaló que estos supuestos teóricos favorecieron el avance de diferentes formas de involucramiento social, lo que desafió el *statu quo* de los modos tradicionales de llevar a cabo la enseñanza universitaria.

Una epistemología más abarcante

Otra fuerza importante que impulsó el movimiento de involucramiento comunitario fue la revisión de los modos en que las universidades

³⁹ Vincent Tinto, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2.^a ed. (University of Chicago Press, 1993).

⁴⁰ Lisa Wolf-Wendel, Kelly Ward y Jillian Kinzie, “A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success”, *Journal of College Student Development* 50, n.º 4 (2009): 407-428.

⁴¹ Para más detalles, visitar <https://nsse.indiana.edu/nsse/index.html>.

⁴² Wolf-Wendel, Ward y Kinzie, “A tangled web of terms”, 425.

⁴³ Kuh, “The national survey”, 9.

producen conocimiento académico. Lynton y Elman sugirieron que las universidades deben reconsiderar su comprensión de la misión académica, ya que “... exige un proceso complejo e interactivo con sus públicos que va más allá de la realización de investigación básica”.⁴⁴ Este replanteamiento requirió un cambio epistemológico. La preocupación era cómo “... vincular fronteras internas y externas”⁴⁵ para facilitar la creación de un mayor nivel de conocimiento, dado que es difícil captar la complejidad de la realidad dentro de los muros de una universidad.

Boyer⁴⁶ hizo una contribución pionera al sugerir que la erudición debe entenderse de una manera más amplia, es decir, integración, aplicación y enseñanza. Estas formas de abordar la generación, la implementación y el intercambio de ideas tuvieron un profundo impacto en la idea de epistemología entre los académicos de la educación superior estadounidense.⁴⁷

Con respecto a la noción de integración, Boyer afirmó que “... los investigadores sienten la necesidad de ir más allá de los límites disciplinarios tradicionales, buscando comunicarse con colegas de otros campos para descubrir patrones que se interconectan”,⁴⁸ una tendencia emergente que representó un cambio de paradigma. Continuó agregando que “hoy, los estudios interdisciplinarios e integradores, por mucho tiempo en las periferias del mundo académico, se están movilizandohacia el centro, para así responder tanto a nuevas cuestiones intelectuales como a problemas humanos urgentes”.⁴⁹

Este concepto de integración junto con el de la aplicación son piezas claves para comprender su revolucionaria visión que procuraba redefinir la erudición imperante. La aplicación, explicó, “... no es una calle de un solo sentido. El proceso que tenemos en mente es mucho más dinámico”.⁵⁰

⁴⁴ Ernst Lynton y Sandra Elman, *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987), 27.

⁴⁵ Lynton y Elman, *New priorities for the university*, 28.

⁴⁶ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 15.

⁴⁷ Schon, “The new scholarship requires a new epistemology”, *Change* 27, n.º 6 (1995): 26-34.

⁴⁸ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 20.

⁴⁹ *Ibid.*, 21.

⁵⁰ *Ibid.*, 23.

De hecho, puede generar conocimiento. Como señaló, “del mismo acto de aplicación pueden surgir nuevos discernimientos intelectuales”;⁵¹ concepto que formalizó un nuevo paradigma epistemológico. Como lo expresó Schon, “la aplicación de la erudición científica significa la generación de conocimiento para y desde la acción”.⁵² En este sentido y en consonancia con Boyer, Lynton y Elman expresaron su preocupación al comentar que “... existe un creciente reconocimiento de que la ciencia y las innovaciones tecnológicas son herramientas útiles solo en la medida en que son absorbidas y utilizadas en sectores tradicionales de la economía, como las industrias textil y automotriz”.⁵³ En otras palabras, la transferencia de tecnología se apoyaba casi monopólicamente en el mundo universitario y lo llevaba a un enfoque disciplinario muy reducido de la generación de innovación. Esto, además, estaba motivado por un lucrativo negocio para ambas partes.

Junto con estos académicos estadounidenses que cuestionaban la intersección de la producción de conocimiento y la universidad, un equipo principalmente europeo, dirigido por Michael Gibbons, publicó en 1994 un libro pionero, *The new production of knowledge*. La tesis era que la producción de conocimiento científico debería ser multidisciplinaria, representada bajo el modo 2, contraria al modo 1 o más orientado a la investigación disciplinaria. Se postuló que “creemos que hay suficiente evidencia empírica para indicar que un conjunto distinto de prácticas cognitivas y sociales está comenzando a emerger y dichas prácticas son diferentes a las que rigen el Modo I”.⁵⁴

El modo 2 tiene cinco atributos básicos:

1. El conocimiento se produce en el contexto de la aplicación, lo que significa que los descubrimientos están destinados a ser útiles desde el principio y generados para ser difundidos socialmente.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Schon, “The new scholarship requires a new epistemology”, 30.

⁵³ Lynton y Elman, *New priorities for the university*, 29.

⁵⁴ Michael Gibbons et al., *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies* (London: Sage Publications, 1994), 3.

2. La investigación a través del modo 2 es transdisciplinaria; “... es esencial que la investigación esté guiada por un consenso específico en cuanto a la práctica cognitiva y social apropiada”⁵⁵ y va más allá de los límites disciplinarios.
3. El conocimiento debe ser heterogéneo porque se conforma a través de muchos tipos de aportes y experiencias, alejados del experto tradicional. También es diverso a nivel organizacional, ya que no está centralizado dentro del enfoque disciplinario del modo 1.
4. La responsabilidad social se preocupa por el impacto de la investigación desde el principio, buscando formas de abordar los problemas actuales. Los participantes reflexionan sobre sus valores, al mismo tiempo que realizan investigaciones e incorporan las disciplinas tradicionalmente desplazadas.
5. El control de calidad es más amplio que el enfoque común de revisión por pares del modo 1.

Aun cuando el modo 2 de producción de conocimiento científico fue severamente criticado,⁵⁶ la propuesta trató de capturar las tendencias que impulsaban un replanteamiento global de los conocimientos científicos existentes y de las epistemologías dominantes. En resumen, y de acuerdo con Muller y Subotzky, se asume que “... el propósito de la educación superior ha pasado de ser crítico a un rol más pragmático [...] y producir conocimiento relevante, es decir, productivo”.⁵⁷ Este fue un llamado a la rendición de cuentas, ya que la educación superior se vio impulsada a volverse hacia su entorno. Se trata de una revolución copernicana que

⁵⁵ Gibbons, et al., *The new production of knowledge*, 4.

⁵⁶ Elias Carayannis y David Campbell (2019). Mode 1, Mode 2, and Mode 3: Triple Helix and Quadruple Helix, en Elias G. Carayannis & David F. J. Campbell (Eds.), *Smart Quintuple Helix Innovation Systems: How Social Ecology and Environmental Protection are Driving Innovation, Sustainable Development, and Economic Growth* (Dordrecht, NL: Springer; Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff, “The dynamics of innovation: From National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university-industry-government relations”, *Research Policy* 29, n.º 2 (2000): 109-123; Benoit Godin, “Writing performative history: The new Atlantis?”, *Social Studies of Science* 28, n.º 3 (1998): 465-483; Johan Muller y George Subotzky, “What knowledge is needed in the new Millennium?”, *Organization London* 8, n.º 2 (2001): 163-182.

⁵⁷ Muller y Subotzky, “What knowledge is needed in the new Millennium?”, 168.

intentó desplazar a las universidades y a los profesores del centro para dar lugar a asuntos de economía en el contexto del surgimiento de una sociedad del conocimiento.⁵⁸

Una ideología neoliberal

El involucramiento comunitario por parte de la universidad y sus actores se dio en un entorno ideológico emergente particular.⁵⁹ La educación superior estadounidense ha ido alineándose con un claro enfoque neoliberal, a pesar de que ya era evidente en el siglo XIX.⁶⁰

Según Saunders, lo destacado de la universidad neoliberal “... es el alcance y extensión de estos fines corporativos impulsados por las ganancias, así como el número de estudiantes, profesores, administradores y legisladores que adoptan explícitamente estos objetivos y prioridades capitalistas”.⁶¹

Para Giroux, esas políticas están vinculadas en gran medida a propósitos instrumentales y paradigmas medibles, y así muchas instituciones terciarias están ahora comprometidas casi exclusivamente con el crecimiento económico, la racionalidad instrumental y la preparación de los estudiantes para la fuerza laboral.⁶²

Estos principios han tenido un impacto considerable en la educación superior al crear las bases de lo que Slaughter y Rhoades llamaron el “capitalismo académico”⁶³ o *modus operandi* de gran parte de las universidades estadounidenses. El modelo universitario subvencionado por empresas surgió también como resultado natural de la drástica reducción

⁵⁸ Carayannis y Campbell, *Mode 1, Mode 2, and Mode 3: Triple Helix and Quadruple Helix*, 18.

⁵⁹ Frank Gaffikin y David Perry, “Discourses and strategic visions: The U. S. research university as an institutional manifestation of neoliberalism in a global era”, *American Educational Research Journal* 46, n.º 1 (2009): 115-144.

⁶⁰ Daniel Saunders, “Neoliberal ideology and public higher education in the United States”, *Journal for Critical Education Policy Studies* 8, n.º 1 (2010): 55.

⁶¹ Saunders, “Neoliberal ideology”, 55.

⁶² Henry Giroux, “The disappearing intellectual in the age of economic Darwinism”, *Policy Futures in Education* 9, n.º 2 (2011): 166.

⁶³ Sheila Slaughter y Gary Rhoades, *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004).

de la financiación pública. Como explicó Saunders, “para compensar la disminución de fondos [...] bajo el régimen neoliberal, los institutos terciarios y universidades han priorizado la generación de ingresos y se han vuelto cada vez más dependientes de fuentes privadas de financiación”,⁶⁴ incluido el compromiso con las comunidades para ofrecer servicios que proporcionarían nuevos recursos para el expansivo sistema de educación superior americano.⁶⁵

De acuerdo con Zepke,⁶⁶ la noción de responsabilidad social resurgió también dentro de un marco teórico neoliberal, ya que promueve la utilidad económica en el mercado. El involucramiento en las comunidades facilita una mejor inserción de los estudiantes en el mercado laboral. Esto está estrechamente relacionado con la creciente tendencia a la rendición de cuentas y tendencias de evaluación de desempeño, resultado también de expectativas neoliberales. Para Biesta,⁶⁷ las políticas neoliberales han reconfigurado la “relación entre el Estado y sus ciudadanos” pasando de una relación política a una más económica. Y continúa diciendo que “... esta reconfiguración está estrechamente relacionada con el surgimiento de la cultura de garantía de calidad, el corolario de la responsabilidad” que se centra más “en los sistemas y procesos que en los resultados”,⁶⁸ donde las universidades, los estudiantes y las comunidades se ven como en un modo de comercio frente a un conjunto de estándares acordados. Zepke sintetizó la conexión con el involucramiento social afirmando que “... lo que se debe aprender es práctico y económicamente útil en el mercado; que el aprendizaje se desempeña de cierta manera para lograr resultados específicos; y esa calidad está asegurada por procesos de rendición de cuentas medibles”.⁶⁹

⁶⁴ Saunders, “Neoliberal ideology”, 43.

⁶⁵ Adrianna Kezar, “Obtaining integrity? Reviewing and examining the charter between higher education and society”, *The Review of Higher Education* 27, n.º 4 (2004): 429-459.

⁶⁶ Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 701.

⁶⁷ Gert Biesta, “Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?”, *Educational Theory* 54, n.º 3 (2004): 237.

⁶⁸ Biesta, “Education, accountability, and the ethical demand”, 238.

⁶⁹ Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 695.

Sin embargo, el mismo autor también advirtió que la afinidad ideológica entre el neoliberalismo y el compromiso social no necesariamente produce interés en el movimiento de responsabilidad social como está sucediendo actualmente, pero ha creado y conectado nuevos valores que están alineados con la idea de una participación gubernamental menor para resolver algunos de los crecientes problemas sociales.

Además, es importante aclarar que la rendición de cuentas por el impacto social no es un elemento nuevo entre las universidades americanas. El modelo *land grant* ha buscado desde sus inicios contribuir al desarrollo regional. Sin embargo, como subrayaron Fisher, Fabricant y Simmons,⁷⁰ la relación entre el involucramiento comunitario y las políticas neoliberales es muy clara. Los mismos autores atribuyen el inicio de esas políticas recientes al gobierno de Reagan, en la década de los 80, que luego se reforzaron a lo largo de otros gobiernos republicanos. Esto quiere decir que una disminución de la participación estatal “... ha contribuido a que las universidades y las organizaciones sin fines de lucro asuman una mayor responsabilidad en aspectos específicos de la vida comunitaria que años atrás habría sido asumida por el sector público”,⁷¹ justificando así los recortes presupuestarios para promover una participación más agresiva de la universidad.⁷²

Tendencias sociales

En las décadas de los 80 y los 90, varios estudios sociológicos crearon conciencia sobre el declive de los valores en la sociedad estadounidense. Por ejemplo, utilizando una combinación de casos y análisis sociológicos e historia, Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler y Tipton describieron en su libro *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life* (*Hábitos del corazón: individualismo y compromiso en la vida estadounidense*)⁷³ cómo la sociedad estadounidense estaba adoptando

⁷⁰ Fisher, Fabricant y Simmons, “Understanding contemporary university-community connections”, 22.

⁷¹ *Ibid.*, 23-24.

⁷² Hursh y Wall, “Re-politicizing higher education”, 23.

⁷³ Robert Bellah et al., *The good society* (New York: Alfred A. Knopf, 1991).

nuevos valores que contrastaban con los de generaciones anteriores. En particular, mostraron cómo el individualismo, y no la igualdad, como pensaba Tocqueville,⁷⁴ ha sido el fundamento de la sociedad estadounidense.

Este libro fue uno de los muchos estudios que intentaron, con rigor científico, comprender los cambios profundos de valores sociales. En esta misma línea de pensamiento, Amitai Etzioni, considerado una figura central en el movimiento comunitarista, describió en su libro *The new golden rule (La nueva regla de oro)*⁷⁵ cómo la sociedad estadounidense experimentó algunos cambios de valores significativos entre los años 60 y 90.

Documentó una fuerte caída en el respeto por la autoridad, particularmente el liderazgo con una participación de votantes cada vez menor. A medida que las personas enfrentaban problemas de seguridad laboral que empujaban a muchas esposas a trabajar fuera de sus hogares, la configuración tradicional de las familias experimentó divorcios que produjeron nuevos tipos de relaciones que afectaron a los niños.

Etzioni interpretó estas tendencias dentro de un continuo entre orden y libertad. La sociedad estadounidense enfatizó demasiado la libertad como un fin que buscaba la autonomía y así generó niveles crecientes de individualismo anárquico. Propuso el “paradigma comunitario” para promover lo que llamó la “noción de la regla de oro” a nivel social “... caracterizando una buena sociedad como una que nutre tanto las virtudes sociales como los derechos individuales [...] que requiere mantener un equilibrio entre orden y autonomía, en lugar de la ‘maximización’ de ambos”.⁷⁶ Sus ideas produjeron una oleada de discusiones sobre el concepto de Estado y el surgimiento y establecimiento de la sociedad estadounidense.

Otros pensadores comunitarios⁷⁷ también brindaron contribuciones sustanciales para reformular los fundamentos de la teoría política

⁷⁴ Alexis Tocqueville, *Democracy in America* (London: Penguin Books, 1835/2003).

⁷⁵ Amitai Etzioni, *The new golden rule: Community and morality in a democratic society* (New York: Basic Books, 1996).

⁷⁶ *Ibid.*, 4.

⁷⁷ Alasdair MacIntyre, *After virtue: A study in moral theory* (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1981); Michael Sandel, *Liberalism and the limits of justice* (Cambridge: Cambridge

en el país al criticar el liberalismo, paradigma dominante en el contexto norteamericano.

Putnam escribió *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (*Bowling solo: el colapso y resurgimiento de la comunidad estadounidense*)⁷⁸ un superventas que contribuyó significativamente a crear conciencia, con datos sólidos, sobre los cambios en la participación cívica de la mayoría de los estadounidenses. Putnam retrató el desvanecimiento del voluntarismo, el altruismo y la participación en las actividades comunitarias entre los ciudadanos comunes. Como Eztioni, comparó los años 60 con los 90 y dio evidencias científicas de profundos cambios sociales que impactaron el compromiso cívico y el vínculo social.

¿Qué mató el compromiso cívico entre los estadounidenses?, es la pregunta que abordó Putnam. Repasó varios factores que parecían ser claves para comprender la tendencia. Entre otros, las crecientes presiones por más dinero produjeron falta de tiempo para dedicarlo a las relaciones sociales. En segundo lugar, la suburbanización que rompe los lazos tradicionales del espacio social. Las personas deben dedicar más tiempo a desplazarse, ya que los suburbios y sus empleos se encuentran dispersos en grandes regiones geográficas. En tercer lugar, el tiempo dedicado al entretenimiento electrónico, como ver televisión, pareció reducir el tiempo de calidad para interactuar con los demás. Cuarto, y el factor más importante para Putnam, fue el cambio generacional. Una generación que creció con una fuerte exposición a todo tipo de medios electrónicos tiene menos horas para actividades cívicas y sociales.

En resumen, a medida que estas ideas se difundieron y establecieron el discurso dominante en las universidades y las instituciones que impactan el desarrollo y la implementación de políticas educativas, se constituyeron en catalizadores que impulsaron a las universidades a embarcarse más agresivamente en los problemas sociales. Estas tendencias se consolidan

University Press, 1982); Michael Walzer, *Interpretation and social criticism* (Massachusetts: Harvard University, 1993).

⁷⁸ Robert Putnam, *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000).

mutuamente a medida que fuerzas isomórficas juegan un rol fundamental en la difusión de las prácticas e ideales del involucramiento comunitario.

Discusión final

Desde el surgimiento de la universidad pública y particularmente desde el modelo *land grant*, el sistema educativo superior de los Estados Unidos ha manifestado un intenso interés por el impacto regional de sus productos. Ese enfoque pasó por diversos altibajos y hacia la década de los 80 resurgió con una fuerza y una característica únicas, dados los nuevos contextos y desafíos.

Inicialmente, poseía una agenda de impacto económico y social a través del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) de estudiantes, adultos y organizaciones que requerían de más competencias para enfrentar las demandas de crecimiento.⁷⁹ Dicho aprendizaje permanente funcionó como modelo predominante hasta que emergió el “involucramiento comunitario” (*community engagement*) con una visión más comprehensiva de la contribución de la educación superior. Dicho concepto se asemeja al de responsabilidad social, en el contexto latinoamericano, pero posee una impronta que lo distingue. La comunidad no es el “cabo final” de una extensión universitaria, sino más bien una “colaboradora” y “co-creadora” de soluciones. Esto implica un cambio paradigmático en la forma en que se enseña, investiga y se provee de servicios. Así, la universidad, en el contexto estadounidense, se convierte en una agencia de cambio social que busca también revolucionar sus propias prácticas que derivan de sus enunciados misionales.

Este modelo revolucionario de educación superior enfrenta serios desafíos. Es un enfoque costoso y complejo en su ejecución que requiere de estrategias logísticas muy avanzadas, tanto internamente como en sus relaciones comunitarias. Las universidades tienden a beneficiarse más y poseen una influencia desproporcionada frente a las comunidades que

⁷⁹ Christopher Lucas, *American higher education: A history* (New York, NY: St. Martin's Griffin, 1996).

sirven.⁸⁰ Frecuentemente, dichas comunidades no son entendidas o se les imponen agendas que no son las más necesarias y beneficiosas para ellas.⁸¹

Sin embargo, y a pesar de los inconvenientes, el involucramiento comunitario está firmemente arraigado y en constante proceso de expansión. Algunas universidades han logrado avanzar claramente hacia una reconfiguración paradigmática de los modos de ejecución de la educación terciaria. Otras todavía están en las etapas iniciales para llevar a cabo nuevas formas de involucramiento comunitario. Aunque este movimiento ha estado haciendo historia, como dice Kuh,⁸² queda por ver si la inclusión de la comunidad como “socia” del mundo académico finalmente cumplirá sus prerrogativas revolucionarias.

⁸⁰ Roni Strier, “Fields of paradox: University-community partnerships”, 81.

⁸¹ Carol Horowitz, Mimsie Robinson y Sarena Seifer, “Community-Based Participatory Research from the margin to the mainstream: Are researchers prepared?”, *Circulation* 119, n.º 19 (2009): 2633-2642; Saunders, “Neoliberal ideology”, 43; Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 693.

⁸² Kuh, “The national survey”, 5.