



ISBN: 978-958-8399-97-3

Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria

378.103 E96

Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria [recurso electrónico] /

Ignacio Aldeanueva Fernández...[et al.]. -- Medellín : Funlam, 2015

472 p. : il. col.

ISBN: 978-958-8399-97-3

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

EDUCACIÓN SUPERIOR - INVESTIGACIONES; DOCENCIA ; RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA; INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria

©Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)
www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-97-3

Fecha de edición: 30 de septiembre de 2015

Prologuista: Ph.D. Manuel Martí Vilar

Autores:

Ignacio Aldeanueva Fernández
Olber Eduardo Arango Tobón
Isabel Cristina Puerta Lopera
Inês Amaro da Silva
Marília Costa Morosini
Carlos Enrique Cardona Quiceno
Adolfo Ignacio Calderón
Rodrigo Fornalsky
María Caroline Vargas
Sidney Reinaldo da Silva
Ricardo Gaete Quezada
Adriana Fernández Godenzi
Ana Hirsch Adler
Alexandre Victor Leite Peixoto
Celia Maria Haas
José Mancinelli Lêdo do Nascimento
Wilson Fadlo Curi
Carmen de la Calle Maldonado
Teresa De Dios Alija
Ulises Torres Sánchez
Germán Darío Leuro Casas
Isabel Cristina Londoño
María Jesús Domínguez Pachón
Carmen Luiza da Silva
Rosires Catão Curi

Comité editorial de esta publicación:

Olber Eduardo Arango Tobón. Msc. Neuropsicología
Jorge Eduardo Moncayo Quevedo. Msc. Sociología
Juan José Martí Noguera. PhD. Psicología

Edición: Departamento de Fondo Editorial

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Jefe Departamento de Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación: Arbey David Zuluaga Yarce

Editorial: Fundación Universitaria Luis Amigó

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se permite la reproducción parcial del contenido, siempre y cuando no se utilice con fines comerciales, se cite al autor y se den los créditos a la Funlam como institución editora. Prohibida la reproducción total, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó



CONTENIDO

PREFACIO

PRÓLOGO

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Capítulo 1. Responsabilidad social universitaria: realidad emergente en el ámbito de la educación superior _____	15
Capítulo 2. Responsabilidad social universitaria. Formación socialmente responsable _____	35
Capítulo 3. Educação socialmente responsável: categoria em construção no âmbito da responsabilidade social universitária (e os contextos emergentes na educação superior) _____	47
Capítulo 4. Consideraciones sobre moral, ética y política en responsabilidad social universitaria _____	76
Capítulo 5. Social Responsibility of Higher Education: The metamorphosis of UNESCO discourse in focus _____	95
Capítulo 6. Universidade e responsabilidade social no Brasil _____	113

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIONES EN RESPONSABILIDAD SOCIAL: LA UNIVERSIDAD CENTRO DEL DEBATE ACTUAL

Capítulo 7. La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso _____	130
Capítulo 8. La práctica de la RSU con y para estudiantes: aportes al fortalecimiento del vínculo entre universidad y sociedad _____	157
Capítulo 9. Educação socialmente responsável em universidade comunitária: Desafios à formação ética e cidadã _____	194
Capítulo 10. Funciones sociales y desafíos para las universidades según profesores en México y en España _____	224
Capítulo 11. Responsabilidade social na educação superior: concepção de dirigentes de instituições privadas _____	248
Capítulo 12. La responsabilidad social universitaria se construye socialmente. Dialogando y caminando _____	277

TERCERA PARTE. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS Y MODELOS EN RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS EN IBEROAMÉRICA

Capítulo 13. Índice de responsabilidade social da universidade brasileira: uma metodologia de avaliação institucional _____	309
Capítulo 14. La formación de la responsabilidad social en universitarios _____	338
Capítulo 15. Construcción de un instrumento para conocer la responsabilidad social universitaria en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México _____	363
Capítulo 16. Sostenibilidad e impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables. Un caso de reflexión a partir de la responsabilidad social universitaria _____	398
Capítulo 17. Modelo de responsabilidad social EAM Ejemplar _____	426

EPÍLOGO

PREFACIO

El origen de un libro traspasa diferentes momentos hasta su consolidación, si bien, su nacimiento puede atribuirse inicialmente a un deseo, una idea, una intención, un sueño individual o colectivo no puede reducirse solamente a esa intención aislada, ya que la misma, se encuentra configurada en una historia que puede ser advertida en los antecedentes que favorecieron el surgimiento y su materialización.

El libro *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* se enmarca en los procesos que a nivel iberoamericano desde la cumbre de jefes de estado en Salamanca en el año 2005, se delegara en la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), el Consejo de Universidades Iberoamericanas (CUIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la configuración de un espacio de conocimiento, que cinco años después en el 2010 fue abordada en el II Encuentro Iberoamericano de Rectores organizado por la red Universia en Guadalajara en la cual se propone trabajar en común entre universidades para la construcción de un “Espacio de conocimiento socialmente responsable”. Este espíritu de promoción y desarrollo de la responsabilidad social ha sido recientemente renovado en el III Encuentro de Rectores realizado en Rio de Janeiro asumiendo claramente en su declaración final impulsar un “Espacio del Conocimiento socialmente responsable”.

Este libro tiene como antecedentes el trabajo doctoral que realizó Juan José Martí sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en Iberoamérica, y consecutivamente el trabajo en conjunto con la Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigo (Funlam) y la Universidad de Valencia, dejando como resultado la realización de algunos eventos y la escritura de artículos sobre esta temática. Sin embargo, fue a partir del trabajo en red de los grupos de investigación GRIPSI y grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA) de las facultades de psicología de las Universidades Antonio Nariño (UAN) sede Cali y la Fundación Universitaria Luis Amigo (Funlam) que la propuesta del libro se consolida, a partir de la visita de Olber Eduardo Arango Tobón profesor e investigador de la Funlam a la sede de la UAN, donde en diálogos sucesivos e interdisciplinarios se elabora la propuesta inicial.

Este libro tiene como objetivo principal el fortalecer acciones colaborativas al interior de la comunidad académica y contribuir a la transmisión y difusión de las reflexiones e investigaciones desarrolladas en este campo de la Responsabilidad Social Universitaria en el contexto Iberoamericano. Es por ello que fue de nuestro interés convocar a autores reconocidos por su trabajo en la temática (RSU), desde diferentes orientaciones, disciplinas y países, para generar un espacio alrededor de la RSU como discurso y práctica, una tendencia que pronto aparecerá como obligatoria en Latinoamérica debido en gran parte a la dinámica económica mundial y a las exigencias de organismos internacionales de acreditación.

El presente libro está estructurado en tres partes: La primera parte que se denomina “Fundamentos conceptuales de la responsabilidad social universitaria” aporta los elementos conceptuales y los fundamentos teóricos que se han desarrollado a lo largo de las décadas pasadas hasta hoy en responsabilidad social universitaria; abre con el capítulo titulado “Responsabilidad social universitaria: realidad emergente en el ámbito de la educación superior” del autor español Ignacio Aldeanueva Fernández; seguido por los autores Olber Eduardo Arango Tobón e Isabel Cristina Puerta Lopera, desde Colombia, con su artículo “Responsabilidad Social Universitaria. Formación socialmente responsable”; en esta misma línea, Carlos Enrique Cardona Quiceno de Colombia discurre acerca de las “Consideraciones sobre moral, ética y política: el ethos para la educación en responsabilidad social universitaria”; este apartado termina con los autores Sidney Reinado da Silva y Carmen Luiza da Silva de Brasil, los cuales nos presentan sus reflexiones sobre la “Universidade e responsabilidade social no Brasil”.

La segunda parte lleva por título “Investigaciones en responsabilidad social: la universidad centro del debate actual” e incluye estudios destacables sobre RSU en Iberoamérica. Se inicia con los aportes de Ricardo Gaete Quezada de Chile, quien comparte su reflexión sobre “La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso”; Adriana Fernández Godenzi de Perú, comparte su trabajo sobre “La práctica de la RSU con y para estudiantes: aportes al fortalecimiento del vínculo entre universidad y sociedad”; seguido por, “Funciones sociales y desafíos para las universidades según profesores en México y en España”, escrito por Ana Hirsch Adler de México. Por su parte, Alexandre Victor Leite Peixoto y Celia Maria Haas de Brasil, aportan al debate con su trabajo “Responsabilidade social na educação superior: concepção de dirigentes de instituições privadas”. Cerrando este segundo apartado, María Jesús Domínguez Pachón de España participa con su investigación “La responsabilidad social universitaria se construye socialmente, dialogando y caminando”.

Por ultimo, como tercer apartado tenemos la “Construcción de instrumentos y modelos en responsabilidad social universitaria: experiencias en Iberoamérica”. En este apartado se expone la aplicación de la investigación al contexto social en responsabilidad social de la universidad. Se describen las metodologías para la construcción de instrumentos en RSU y modelos aplicados a diferentes universidades.

Esperamos que este libro se convierta en una contribución importante desde los aportes de los autores a los diferentes lectores, comunidad académica, profesional y estudiantil de Iberoamérica en el ejercicio continuo de su que-hacer como profesionales, así como al debate académico y la reflexión sobre las temáticas aquí emprendidas en la construcción colaborativa de un marco de responsabilidad social universitaria.

Olber Eduardo Arango
Jorge Eduardo Moncayo
Juanjo Martí Noguera
Colombia, agosto de 2015

PRÓLOGO

La responsabilidad de educar es un reto constante, para el cual no hay un solo camino correcto sino un continuo construir entre quienes enseñan y quienes aprenden. La universidad supone el primer y último bastión de las sociedades modernas desde el cual formar a quienes guían el desarrollo, y a quienes educan a las próximas generaciones a lo largo del ciclo educativo. La denominada responsabilidad social de la universidad (RSU) no admite contradicciones; sin titulaciones que acrediten conocimiento son escasos los lugares de trabajo relevantes a los cuales puede accederse, y debe ser el principal núcleo de investigación conforme a la labor de mejorar las condiciones humanas en función de avances científicos.

Si bien hay discursos que se dan por aceptados y consabidos, el simple manifestar unos principios éticos o morales de la educación, no implica su cumplimiento ni aceptación. Las tensiones propias de la evolución tecnológica sacuden cíclicamente los pilares sobre los cuales se asienta un conocimiento, y en la dinámica actual de internacionalización de la economía y migraciones humanas, un impacto en el entorno que sacude el medio ambiente ante un desarrollismo y aumento poblacional sin precedentes, reportan que la Universidad debe reevaluar su posición como agente ético y moral.

Una revisión de artículos y experiencias universitarias en responsabilidad social permite adquirir consciencia de un auge paulatino acerca del estudio del concepto RSU, acompañada por una inserción en la agenda de políticas educativas (Martí-Vilar, Puerta Lopera, Gaete Quezada & Martí Noguera, 2013); sin embargo hay una predominancia en emprendimientos de carácter individual versus lo colectivo. La mayor parte de proyectos en RSU emergen y se desarrollan en una unidad académica, grupo de investigación o área de gestión en una universidad siendo menos los casos de trabajo interuniversitario e interdisciplinar (Martí Noguera & Martí-Vilar, 2013). La lectura de reflexiones y experiencias se ve favorecida silenciosamente por el acceso a internet, y en un entorno *conectivista* debe darse opción no tan solo a acceder a conocimiento sino también a interactuar con el conocimiento.

El libro *Responsabilidad Social Universitaria, experiencias Iberoamericanas: La Universidad como centro de desarrollo social* representa un aporte multidisciplinar hacia una necesaria reflexión y articulación de diálogo entre actores universitarios sobre qué se está trabajando en Responsabilidad Social Universitaria y cómo contribuye a una definición conceptual orgánica que permita evaluar interna y externamente nuestra labor.

La estructuración del libro adentra al lector desde la multiplicidad y variedad de puntos de vista y experiencias acerca de la RSU desde Brasil, Chile, Colombia, España, México y Perú. Son muchas las personas que participan y trabajan activamente en definir y conceptualizar la RSU, no obstante, no todas ellas se encuentran presentes en este libro. Aun así, en este libro, aparecen los autores que aceptaron la tarea de presentar aportaciones, los cuales posibilitan esta primera experiencia de intercambio y reconocimiento de la labor en curso.

En la primera parte del libro, “Fundamentos conceptuales de la responsabilidad social universitaria” se realiza una puesta en común de interpretaciones y perspectivas de abordaje al concepto desde Brasil, Colombia y España. Principalmente no se parte de la definición del concepto, sino que se aboga por presentar aquellas características que rodean y dan sentido a la responsabilidad social vista por la investigación. La ética como recurso del discurso enmarcada en políticas públicas, la RSU operativizada en variables que atañen a la formación de profesionales con sentido y deber en sus valores profesionales, la exigencia por parte de la sociedad, la evaluación de las universidades o bien redes en las cuales está conceptualmente presente.

Refiriendo a cuestiones de gestión de impactos, en el primer capítulo Ignacio Aldeanueva (Universidad de Málaga), parafraseando a Ghoshal (2005), señala que la enseñanza de teorías amorales en las universidades y escuelas de negocios ha formado a multitud de estudiantes carentes de responsabilidad moral, lo que ha originado un daño considerable en los modelos de gestión de las empresas. Y, también ha apuntado, que las universidades han presentado un menor desarrollo de la Responsabilidad Social en relación con empresas y otros organismos, que posteriormente es donde se incorporan estudiantes a trabajar. A través de un repaso de redes universitarias que impulsan diversos aspectos relacionados con la RSU, el autor declama por seguir trabajando desde todos los ámbitos para que la RSU se incorpore de manera definitiva en la gestión universitaria deviniendo un eje estratégico para las instituciones de educación superior.

En el segundo capítulo, Arango & Puerta, procedentes de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Colombia), realizan un análisis sobre definiciones para enlazar con una temática que garantice el futuro, la formación de estudiantes atendiendo a variables psicológicas que infieren en tener presentes los valores, los comportamientos socialmente responsables, y la empatía como habilidad para comprender el rol de la persona frente a la sociedad. El abordaje amerita cierto interés, puesto que la educación superior sienta las bases de la sociedad del futuro. En un entorno académico que probablemente en los últimos años ha centrado mayor interés en resultados a corto y mediano plazo, es un ejercicio necesario que se planifique con consciencia sobre la dependencia que tienen las acciones actuales en las próximas generaciones.

Amaro & Morosini, de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil), en el tercer capítulo refieren a las divergencias conceptuales acerca del término responsabilidad social, la incorporación del sentido ético a la universidad o la inclusión de los efectos en el medioambiente. Establecen a través de

una sólida revisión conceptual la relación básica entre la responsabilidad social, la calidad, la pertinencia social y la producción de conocimiento, para generar modelos educativos capaces de contemplar la formación de nuevas mentalidades con fundamento de apertura a nuevas formas de pensar desde un proyecto democrático.

Desde las raíces filosóficas de las cuales emana el conocimiento, en el capítulo cuarto, el Padre Cardona inicia con una afirmación no exenta de severidad “enseñar y mostrar la actitud que ha de asumir el ser humano ante los *afanes* que se le presentan en cualquier situación de la existencia no es nada claro y ello genera demasiada incertidumbre”, sin embargo tras un razonado trayecto conduce hacia posicionar al docente como corresponsable en la labor de vincular la responsabilidad social del estudiante en su desarrollo profesional.

El capítulo quinto representa una visión de la RSU con base en el análisis de discursos emitidos por la UNESCO referidos a la educación superior y que frecuentemente son citados en textos alusivos a la universidad y su misión en el siglo actual. Calderón, Fornalski & Vargas llevan a cabo un minucioso trabajo que apunta “The victory of education as a commercial service” realizando un llamamiento hacia el conflicto que supone promover a las universidades como *factorías de diplomas*.

El bloque de fundamentos conceptuales cierra con el capítulo sexto, en el cual el Doctor Silva, de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil), señala cómo en Brasil el “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) reafirmou os seguintes eixos da responsabilidade social universitária: a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, o meio ambiente e a preservação da memória e do patrimônio cultural”, base de un trabajo en el cual se entrelazan las tensiones entre el modelo público y privado en cuanto a la comprensión de la responsabilidad esperada por parte de las Instituciones de Educación Superior.

Las líneas de investigación en RSU son interdisciplinarias. En “Investigaciones en responsabilidad social: la universidad centro del debate actual” afrontan análisis sobre cómo comprenden actores sociales la responsabilidad social de la universidad, incidiendo en la importancia de no dar por supuesta una comprensión homogénea sino diseñar herramientas que permitan interacción en la comunicación. Del mismo modo, investigaciones que suponen analizar la concepción de personal docente-investigador, se consideran básicas, dado que el trabajar en una institución no garantiza que apliquen en su praxis académica los valores que rigen en el mensaje institucional. De igual modo, el crecimiento de universidades y personal dedicado a la investigación, provoca que se desarrollen en un mismo territorio iniciativas relacionadas con la misma temática pero no conectadas; ello es objeto de interés para el diseño y evaluación del impacto en la sociedad de políticas educativas orientadas a la responsabilidad social.

En el capítulo séptimo que da inicio al bloque, el Doctor Gaete de la Universidad de Antofagasta (Chile), presenta un trabajo realizado en España en el cual resume los principales resultados del estudio de caso sobre los discursos y perspectivas que expresan los grupos de interés de la Universidad de Valladolid en relación con su concepción de la RSU y las implicaciones que debiera tener la Universidad con la Sociedad. Los grandes cambios que acontecen en el S. XXI, acelerados por la *movilidad* tanto de personas como de información vía las tecnologías, requiere un diálogo constante entre la academia y su entorno para lo cual la investigación presentada aporta algunas interesantes claves.

Desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el capítulo octavo, la Doctora Godenzi presenta una experiencia en campo basada en la ejecución de proyectos de RSU por parte de estudiantes con grupos y/o comunidades en situación de desventaja. Como bien señala la autora, eso lleva a “fortalecer la formación de los y las estudiantes, a partir de la generación de procesos comunitarios y beneficios formativos, que no se encuentran necesariamente en las aulas”. La sistematización de las experiencias resulta necesaria y casi indispensable, muchas son las iniciativas que parten de docentes, facultades o universidades en extensión-proyección, pero es vital insertarlas bajo un marco que brinde visibilizar los resultados en los que se resalta la participación activa de la población a la que se empodera para ser agentes de su propio cambio.

En el capítulo noveno, “Educação Socialmente Responsável em universidade comunitária: Desafios à formação ética e cidadã”, la Doctora Amaro sitúa la investigación en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) orientada a comprender cómo se expresa la Educación Socialmente Responsable en los estudios de grado, con la tesis por la cual la “educação Socialmente Responsável pode contribuir para a consolidação de um projeto educativo voltado à formação ética e cidadã, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária”. En una investigación exhaustiva y no exenta de complejidades, como resalta la autora, aporta un dato significativo para entender la complejidad de investigar la RSU al señalar las diferencias entre un proceso de incorporación, adaptación o absorción de demandas, lo cual supone un desafío a las universidades por la construcción de significados originales propios a cada realidad.

Desde México, la Doctora Hirsch, en el capítulo décimo, presenta un ejercicio de investigación realizado en el marco del “Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional”, describiendo el proceso de construcción de un instrumento que fue aplicado a coordinadores de programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México y a profesores de tres universidades españolas. Tras exponer los resultados, señala como imprescindible que la “toma de decisiones de carácter ético, la elaboración de códigos universitarios y profesionales y los comités de ética institucionales estén fundamentados en los procesos y resultados de investigación”, reforzando por medio del proceso investigador no dar por asumida una concepción homogénea de la ética y la responsabilidad social.

La Doctora Haas y el Doctor Leite, abordan en el capítulo décimo primero la presentación de un estudio realizado en Instituciones Privadas de Educación Superior del Estado de Alagoas (Brasil). Señalan al inicio una cuestión fundamental,

a responsabilidade social é um tema historicamente relacionado à educação superior como um modo de luta contra a pobreza em busca de soluções para os problemas sociais, que coloca as IES como vetor de construção da solidariedade social frente às dificuldades provocadas pelas políticas econômicas globais,

que responde a una prioridad en las investigaciones en RSU, los efectos del plano *globalizador* en el que ya una región y sus universidades no pueden permanecer al margen de las dinámicas internacionales. El marco normativo en Brasil, pese a incluir la Responsabilidad Social (RS), deja espacio suficiente para que cada institución de educación superior proponga una agenda de RSU, lo que por una parte da libertad, por otra obliga al ejercicio institucional a investigar su propia realidad y la del estado para conformar propuestas innovadoras en el deber ético hacia la sociedad.

La necesidad de tener presentes en las investigaciones en RSU no solo la realidad de nuestra institución, sino también las dinámicas regionales-nacionales, está presente en el capítulo décimo segundo, a cargo de la Doctora Domínguez (Universidad de León), quien presenta una sistematizada búsqueda sobre la presencia y el desarrollo alcanzado por la RSU mediante revisión de documentos, iniciativas y prácticas. Un excelente aporte lo constituye la investigación realizada tendiente a obtener conocimiento sobre qué entienden los estudiantes por RSU, puesto que consigue un objetivo de alto valor al reportar a docentes hasta qué punto son comprendidas las lecciones y se interiorizan como valores propios del grado.

En este orden de ideas, la tercera parte se enfoca en propuestas de “Construcción de instrumentos y modelos en responsabilidad social universitaria: experiencias en Iberoamérica”. Esta aporta algunos marcos emergentes que permiten continuar desde la conceptualización de la RSU, la orientación de investigaciones de las que emerjan las bases metodológicas de un modelo de RSU dependiendo del contexto.

El capítulo décimo tercero, a cargo de Maninelli, Catão y Fadlo, ahonda en la elaboración de una metodología para la evaluación institucional de la RSU, partiendo del marco político de la educación superior en Brasil. La ardua labor de elaborar una herramienta multidimensional está presente en el texto, y tal como señalan los autores “a temática da responsabilidade social da universidade e sua contribuição para o na formação da cidadania pode ser percebida de forma diferenciada em cada um dos critérios trabalhados. Entretanto, alguns elementos deve se caracterizar como comuns a todos”. Ello trata de solventar la dificultad en la instrumentalización de un concepto en definición de forma que según qué criterios se analicen facilitan la vertebración de las distintas áreas que forman a las universidades.

La RS de estudiantes en universidades mereció, por parte de la Universidad Francisco de Vitoria, ser una asignatura obligatoria y transversal. El capítulo décimo cuarto de las doctoras Maldonado y Alija (Universidad Francisco de Vitoria), es una narrativa de la experiencia con reflexiones de estudiantes que han cursado la materia. Resulta una experiencia el conocer la metodología que aúna “contenidos teóricos impartidos en el aula, unas prácticas de colaboración en un proyecto social y una atención personalizada a través de tutorías”, para comprender el efecto que puede tener en estudiantes de diferentes carreras de grado. De igual modo, una pregunta que formulan en el capítulo no deja de impregnar el libro al indicar que si es obligatorio el ser hábil en inglés, “¿por qué entonces se cuestiona la formación en el compromiso social, algo inherente al genuino espíritu universitario, como parte del currículum?”.

Torres & Hirsch, de la Universidad Nacional Autónoma (México), proponen, en el capítulo décimo quinto, un instrumento creado para evaluar la RSU en estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM. Basado en un serio análisis teórico, el capítulo expone la necesidad de obtener conocimiento acerca de la RSU que tienen estudiantes de trabajo social. Aportes reveladores del estudio, en un área de proyección laboral orientada a la sociedad, apuntan a la necesidad de establecer modelos de gestión que por medio de la participación de estudiantes y personal docente-investigador permitan optimizar el proceso formativo.

La labor de proyección social o extensión de las universidades es una temática que, por políticas de universidad o voluntad de docentes o estudiantes, ha ido sembrando ejemplos en numerosas universidades. En el capítulo décimo sexto, el Señor Leuro presenta el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga desde la cual, mediante una metodología de Investigación Acción Participativa, se posibilite no solo que la universidad salga a atender a la sociedad sino que la sociedad se integre en el proceso de comprender y ser parte de las actuaciones.

El bloque se cierra con un interesante trabajo presentado en el capítulo décimo séptimo por la Magister Londoño, de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío (Colombia). Inicia la autora expresando la delimitación del concepto de responsabilidad social que “debe hacerse de acuerdo con el tipo de organización para la cual será implementado: a su cultura organizacional, su propósito, sus actividades y, principalmente, a su ethos”; a partir de ello pone en relieve todo el proceso desarrollado por el grupo de investigación en RS para llevar a cabo la labor de proponer un modelo de gestión de la RSU que encaje y acomode en la EAM, resaltando las prácticas ya existentes y permitiendo un proceso de rendición de cuentas a sus grupos de interés.

Expuestas algunas notas del trabajo compilatorio de experiencias que supone esta obra, es oportuno resaltar algunos aspectos cruciales para entender la trayectoria de la RSU en universidades de Iberoamérica. Denotan las aportaciones una labor extraordinaria en la recopilación de referentes teóricos y contextuales, lo cual supone que existe una creciente producción en materia de RSU, así como también que este concepto, si bien nuevo, parte de unas profundas raíces en la ética y la educación en valores.

Las directrices políticas para la Educación Superior de la UNESCO, y los procesos de evaluación de calidad que incluyen la RS, representan que la RSU no tan solo es una voluntad a manifestar sino un modelo a implementar y que por medio de indicadores permita visibilizar avances y retrocesos. El auge de la privatización de la educación superior, conlleva exigencias y criterios de pertinencia social, así como transparencia en la rendición de cuentas; factores todos ellos que sitúan a inicios de este siglo XXI a la universidad en la diatriba de fortalecer su rol social y rediseñar su modelo de gestión en función de los cambios acontecidos en el entorno global.

Este libro permite a autores y público lector una oportunidad singular de entablar contacto. Además, las nuevas tecnologías permiten que no solo se pueda leer la experiencia sino establecer comunicación y optimizar puntos clave como el conocimiento extenso del estado del arte. A su vez, las investigaciones en curso e instrumentos que se presentan, sugieren la posibilidad de encauzar líneas de trabajos conjuntos para posibilitar habilitar metodologías e indicadores comunes, atendiendo a un uso específico para cada contexto. Ese tal vez es el principal reto que da de por sí esta obra, el que suponga una posibilidad de crear una plataforma iberoamericana de RSU que se traduzca en trabajos a mediano y a largo plazo, de forma conjunta.

Los resultados de este libro se verán con el tiempo, no solo si son referenciados en otros trabajos, sino si se da el caso que pasen a formar parte de proyectos en curso o en fases de ideación, lo cual podrá dar de sí otro interesante libro que alumbre un marco colaborativo y enriquecedor de esta gran y necesaria labor de que nuestras instituciones académicas sean y promuevan un modelo de desarrollo social sostenible y responsable con la generación actual y las venideras.

Ph.D. Manuel Martí Vilar
Universitat de València (España)

REFERENCIAS

- Martí-Vilar, M., Almerich, G., Cifuentes, J., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C., & Puerta, I. (2011). Responsabilidad social universitaria: Estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. *Técnica Administrativa*, 10(3). Recuperado de <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>
- Martí Noguera, J. J., & Martí-Vilar, M. (2013). Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162.
- Martí-Vilar, M., Puerta Lopera, I. C., Gaete Quezada, R., & Martí Noguera, J. J. (2013). Responsabilidade Social Universitária: um olhar da realidade ibero-americana. *Revista Responsabilidade Social*, (1), 35-41. Recuperado de <http://blog.abmes.org.br/?p=6468>

PRIMERA PARTE

**Fundamentos
conceptuales de
la responsabilidad
social universitaria**

CAPÍTULO 1

Responsabilidad social universitaria: realidad emergente en el ámbito de la educación superior

Ignacio Aldeanueva Fernández

RESUMEN

La creciente importancia que la responsabilidad social ha adquirido en el ámbito empresarial es un hecho fácilmente constatable. Sin embargo, la dimensión social no se encuentra totalmente incorporada en la educación superior. No integrar la denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en la gestión de las universidades y las restantes instituciones de educación superior supone eludir un compromiso con las necesidades, variables y en constante evolución, que la sociedad demanda. Ello pone de manifiesto la indudable relevancia que representa la RSU en el contexto actual. El presente capítulo, elaborado con diversas fuentes bibliográficas, muestra el papel que la universidad desempeña en la economía del conocimiento y, tras exponer la base conceptual de la responsabilidad social, analiza ampliamente la RSU. Además, se detallan distintas experiencias en materia de RSU que permiten conocer la situación que experimenta dicha realidad en el panorama internacional. En definitiva, esta aportación indaga en el estudio de la RSU y las posibilidades que ofrece al conjunto de la sociedad.

RESUMO

A importância crescente da responsabilidade social corporativa ganhou no mundo dos negócios é um fato facilmente verificável. No entanto, a dimensão social não está totalmente incorporada no ensino superior. Nenhuma universidade conhecida integrar a responsabilidade social, gestão (RSU) em universidades e outras instituições de ensino superior envolve fugir um compromisso com as necessidades, variáveis e crescentes exigências da sociedade. Isso destaca a indubitável relevância RSU representa o contexto atual. Este capítulo elaborado em várias fontes da literatura, mostra o papel que a universidade desempenha na economia do conhecimento e, depois de descrever a base conceitual da responsabilidade social, amplamente analisa a RSU. Além disso, diferentes experiências de RSU que fornecem informações sobre a situação que você enfrentar essa realidade no cenário internacional são detalhados. Em última análise, este estudo investiga a contribuição de resíduos sólidos urbanos e as possibilidades oferecidas para toda a sociedade.

La universidad en la economía del conocimiento

El conocimiento y la enseñanza superior son bienes públicos y el logro de objetivos de equidad en el proceso de participación en la educación superior es una responsabilidad pública. En las sociedades actuales, las estrategias adoptadas para la recuperación económica y la creación de empleo deben estar basadas en la educación y la formación de calidad de todo el capital humano disponible. Por consiguiente, es necesario adquirir un compromiso con la equidad social y no despreciar o ignorar las capacidades de los más desfavorecidos.

Por tanto, a través de una educación superior de calidad y sin barreras de ningún tipo, es posible construir la economía del conocimiento y avanzar en la recuperación económica y el refuerzo de la cohesión social. Como señalan Rodríguez & Palma (2010), en la economía del conocimiento, este es la fuente esencial de la ventaja competitiva de las naciones, las organizaciones y las personas.

En cualquier caso, para crecer económicamente de manera sostenible y con mayor cohesión social, es fundamental, además de la educación, otros dos pilares básicos. Estos son la investigación y la innovación. Con estos tres pilares es posible avanzar hacia una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, que contribuya de forma decisiva al avance de la sociedad mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social.

La educación, como se ha indicado, es uno de los pilares básicos sobre los que se asienta el conocimiento. Por ello, la educación es un factor crucial para el avance y mejora de la sociedad. Al respecto, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) se basa en la visión de un mundo en el que todos tengan la oportunidad de recibir una educación y aprender los valores, comportamientos y modos de vida necesarios para el advenimiento de un futuro sostenible y una transformación positiva de la sociedad (UNESCO, 2006). En la misma línea, Gutiérrez, Benayas & Calvo (2006) indican que las universidades deben trabajar para promover acciones orientadas a fortalecer la educación y la implicación de los miembros de la comunidad universitaria con el desarrollo sostenible.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en el año 2009, se estableció que en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico (UNESCO, 2009).

Se puede apreciar que los conceptos educación y universidad están muy vinculados. Actualmente, la universidad, institución de educación superior por excelencia, es un pilar clave en el sistema educativo de los países. Las primeras universidades fueron fundadas en Europa, en el siglo XII, por la Iglesia Católica,

que estableció las bases para el desarrollo humano y cultural. Desde sus orígenes, pretendieron constituirse como organizaciones estables que ofrecían estudios de diversas disciplinas y otorgaban títulos universalmente reconocidos a los estudiantes. La primera que se fundó, en el año 1158, fue la Universidad de Bolonia (Italia).

En la actualidad, se le exige a la universidad que se preocupe y actúe para satisfacer las necesidades de todas aquellas personas o grupos que tienen algún interés en ella. Realmente, al igual que en los inicios, existe un debate que contempla, por un lado, el grado de autonomía (en ocasiones interpretada como independencia) que debe tener la universidad (en relación con el Estado y antiguamente con la Iglesia Católica), y por otro lado, la transmisión de sus actividades y resultados al conjunto de la sociedad.

Responsabilidad social corporativa: base conceptual

En los últimos años, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) ha alcanzado niveles de importancia en el conjunto de las organizaciones, sin precedentes. Ello se debe a que en la actualidad no es válido el modelo empresarial que únicamente concede importancia a la maximización del beneficio. Es por tanto, la ausencia de preocupaciones relativas a aspectos no económicos, por parte de las organizaciones, la que ha consolidado a la RSC como un tema clave en el ámbito académico y en el empresarial.

La RSC supone que la organización considere e integre en su gestión aspectos sociales y medioambientales, además de los tradicionales económicos, en un contexto de voluntariedad. Esta idea es opuesta a la que tradicionalmente se ha considerado en el ámbito empresarial, es decir, la maximización del beneficio como único objetivo. Las definiciones que recoge la literatura especializada confirman lo indicado. Así, Carroll (1999) señala que la responsabilidad social empresarial abarca las expectativas económica, legal, ética y discrecional que la sociedad tiene de las organizaciones en un momento dado.

La importancia que ha adquirido la RSC actualmente contrasta con lo que sucedía hace algunas décadas, ya que parte de la Academia opinaba que la RSC era innecesaria en la gestión empresarial. Por ejemplo, Friedman (1970) establecía que las empresas no deben tener otra responsabilidad que la de maximizar sus beneficios, lo que, bajo ciertas condiciones, equivale a maximizar el valor de su capital. El razonamiento que propone Friedman es sencillo: las empresas deben contribuir a la maximización de la eficiencia del sistema económico y esto se consigue, bajo ciertas condiciones, cuando maximizan sus beneficios. Por tanto, desde esta posición, no hay lugar para otras responsabilidades, ya que ello implica un uso ineficiente de los recursos de la empresa.

Sin embargo, pese a este rechazo inicial por parte de algunos, en la década de los 80, la RSC comienza a despertar un interés considerable en el ámbito empresarial. Ello se debe, en cierta medida, a los numerosos escándalos de corrupción cometidos por corporaciones internacionales. Por ello, como comentan Cornelius, Wallace & Tassabehji (2007), la sociedad está exigiendo cada vez más que las empresas actúen de forma responsable.

Ahora bien, los comportamientos socialmente responsables se adoptan para satisfacer a los grupos de interés o *stakeholders*. Freeman (1984) estableció que son cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos de la empresa. La relevancia que presentan actualmente los grupos de interés es considerable, ya que, como expresan Basu & Palazzo (2008), la legitimidad de una organización se fundamenta en la capacidad que tenga para convencer a dichos grupos de la conveniencia de sus decisiones. Asimismo, la identificación y consideración de las expectativas de los grupos de interés, así como su integración en la estrategia de la empresa, son herramientas clave para el éxito de un posicionamiento socialmente responsable (Aldeanueva, 2012).

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que el compromiso con la RSC que adquiere cualquier organización pretende, en la medida de lo posible, satisfacer las expectativas y demandas de los grupos de interés. Esto es posible si la ética, que trata la moral y las obligaciones del hombre, es representativa en la cultura organizacional. La consideración de la RSC y la ética empresarial, conceptos estrechamente relacionados, es actualmente una realidad asumida en el ámbito de las organizaciones. Sin embargo, como señala Arlow (1991), en los años 90 del siglo pasado ambos conceptos generaban controversia y debate, tanto en la comunidad académica como empresarial. Hoy, como se ha indicado, la ética empresarial es esencial al valorar cualquier empresa u organización. El resurgir de las exigencias relativas a la moral pública es, como afirman Willke, H. & Willke, G. (2008), consecuencia de la pérdida de valores morales asociada al modernismo, que los relega al ámbito personal y priva al individuo de las verdades eternas.

Además de la ética, la RSC se encuentra vinculada con temas muy diversos, como la ventaja competitiva (Porter & Kramer, 2006), el rendimiento financiero (Orlitzky, Schmidt & Rynes, 2003), las pequeñas y medianas empresas (Perrini, 2006), la estrategia empresarial (Schirone & Torkan, 2012), etc. Como se puede constatar, existen diferentes temas en los que la RSC desempeña un papel relevante. Entre ellos, destaca la universidad, eje central del presente trabajo.

Responsabilidad social universitaria: el compromiso de la universidad con la sociedad

El creciente y manifiesto interés que existe por la RSC en la universidad y las restantes instituciones de educación superior se suele achacar al aumento de la importancia que ha adquirido la RSC en el conjunto de las organizaciones. Sin embargo, aunque esto es cierto, no debe olvidarse que históricamente la universidad proporciona, no sin una cierta carga ideológica según la época considerada, unos conocimientos y valores que conforman, en mayor o menor medida, al individuo para que pueda influir en el momento histórico que le toca vivir. García (1991) comenta al respecto, que resulta necesario reflexionar sobre la auténtica vocación de la universidad, que consiste en mantener vivo el ideal de una educación integral en los valores universales. Esta es su verdadera identidad, fraguada en el curso de numerosos siglos y que no se debe perder.

Al hacer referencia al concepto de RSC, tanto de las universidades como de otras instituciones formativas de la enseñanza superior, se debe analizar la relación necesaria entre éstas y su entorno. Es importante promover la RSC en la educación superior, ya que implica potenciar, de la mejor forma posible, la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de las sociedades que las mantienen e impulsan. Además, debe facilitarse el retorno del conocimiento a la sociedad.

Por tanto, entre los retos más significativos que afronta actualmente la universidad, se destaca la responsabilidad que tiene con la sociedad. Existen factores determinantes en la contribución de las universidades al desarrollo de la sociedad. Entre ellos, destacan la existencia de un marco favorable gracias a la acción de los poderes públicos (a través de la legislación o la concesión de créditos) y la creación de redes que permiten una colaboración duradera (OCDE, 2007). Al tratarse de instituciones de educación superior, las universidades se caracterizan por tener un entorno complejo y competitivo que exige cambios continuos. En cualquier caso, estas instituciones, al igual que el resto de organizaciones, generan impactos en el entorno al realizar sus actividades. Como expone Vallaeys (2008), los mismos pueden clasificarse en organizacionales, educativos, cognitivos y sociales.

Mientras que los impactos organizacionales y sociales son generados por cualquier tipo de organización, los educativos y cognitivos son propios del ámbito universitario, debido a que las universidades realizan actividades de formación, de investigación y de transferencia de conocimiento y tecnología. Los citados impactos pueden ser en términos generales, positivos o negativos. Las universidades deberán conocer el signo de dichos impactos y actuar cuando sea necesario para minimizar, o si es posible eliminar, los impactos negativos que generen en su entorno. Como señalan Godfrey, Merrill & Hansen (2009), la generación de impactos negativos que afectan a los grupos de interés más significativos de la organización puede originar que estos, con sus decisiones, decidan castigarla.

En opinión de Bacigalupo (2008), la tendencia de la mayor parte de las universidades a instalar una cultura de autoevaluación regida por estándares internacionales de calidad, ayuda a mejorar los procesos, tanto en el ámbito académico como en el organizacional. Con ello, las universidades pueden minimizar sus impactos negativos en su entorno laboral, medioambiental y social; además, pueden maximizar sus potencialidades académicas para conseguir avances en la educación y en la calidad de vida.

Por consiguiente, la universidad, aunque genere impactos negativos en el desarrollo de sus actividades, debe tener una responsabilidad con la sociedad y contribuir a resolver los problemas que afectan a la misma, aportando los recursos que sean necesarios para ello. Como indican De la Cruz & Sasia (2008), dicha responsabilidad presenta los siguientes sentidos o significados: consecuencialista, contractual y prospectivo. El sentido consecuencialista remite a una responsabilidad cuya razón de ser se sustenta en que la universidad es responsable de devolver a la sociedad aquello que ella misma le ha posibilitado. En este caso, el contenido de la responsabilidad se concibe en términos de “deuda con la sociedad”. Por tanto, la universidad debe valorar aquellos aspectos que le permitan ser socialmente más responsable. Por su parte, el sentido contractual hace referencia al deber de la universidad en relación con la respuesta a las demandas sociales. Por último, el sentido prospectivo de la responsabilidad remite a un sentido del deber amplio y, en el ámbito de la universidad, suele estar integrado en un enfoque en el que dicha institución es reconocida en la sociedad de la que forma parte como un agente más de la misma. Este nivel de la responsabilidad implica que la universidad pueda ser evaluada por terceros, siendo la transparencia un elemento fundamental para identificar el compromiso de la universidad con la sociedad.

En relación con la transparencia, es necesario indicar que es, como señala la norma internacional ISO 26000 (ISO, 2010), uno de los principios en materia de RSC. En el ámbito de la educación superior también es necesario alcanzar un mayor grado de apertura y transparencia respecto a las actuaciones de las universidades (UNESCO, 2009). La adecuada utilización, por parte de las universidades, de determinados instrumentos vinculados con la RSC afecta, de manera positiva, a los grupos de interés de estas instituciones. Entre estos instrumentos se destacan los códigos de conducta o éticos que establecen un conjunto de orientaciones que deben respetar las organizaciones para reforzar su transparencia informativa y su compromiso con los grupos de interés. Los códigos únicamente serán válidos si se garantiza, por parte de la organización, su cumplimiento. En cualquier caso, como señalan varios autores (Preuss, 2009; Van Tulder, Van Wijk & Kolk, 2009), los códigos han adquirido una importancia destacada como herramienta estratégica para la gestión de la RSC en las organizaciones.

Según lo expuesto, se debe reforzar la idea relativa al papel que la universidad debe asumir con la sociedad y los restantes grupos de interés, ya que en la realización de sus actividades genera impactos en todos ellos. En este contexto, se hace referencia al concepto de responsabilidad social de la universidad o Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La RSU supone que la universidad, al igual que las restantes organizaciones, considere tres ejes o ámbitos de actuación fundamentales (económico, social y medioambiental) en la realización de sus actividades. Las mismas se pueden insertar en las siguientes dimensiones propias de la institución universitaria:

- » Enseñanza-aprendizaje e investigación, desarrollo tecnológico e innovación (I+D+i).
- » Gestión.
- » Relaciones con la sociedad.

Cabe destacar que en la tercera dimensión, denominada relaciones con la sociedad, se pueden incluir, por la relevancia que presentan actualmente, las actuaciones relativas a la transferencia de conocimiento y a la extensión cultural.

Aunque la definición de RSU que se aporta es extensa al tratarse de un concepto, sí muestra los ámbitos (válidos para todas las organizaciones) y dimensiones (específicas para la universidad) en los que se fundamenta la RSU. No obstante, la literatura especializada ofrece diversas definiciones, más concretas y no tan amplias, del término RSU. Álvarez & García (2008) opinan que la RSU es una gestión ética e inteligente para el desarrollo sostenible del conjunto de la sociedad, de los impactos que genera la universidad en su entorno humano, social, económico y natural. Según De la Calle, García & Giménez (2007), la RSU es el compromiso social que asumo hoy como universitario, para saber ejercer mi profesión el día de mañana, desde el servicio a los demás.

Con respecto a la última definición expuesta, es conveniente resaltar que la RSU, al margen de discursos o buenas palabras, debe promover que la universidad forme a los estudiantes para que, en un futuro próximo, sean profesionales preparados ante las demandas cada vez más exigentes del mercado laboral y, a la vez, personas comprometidas con la época en la que viven, es decir, personas que porten valores que permitan el avance de las naciones. Sin embargo, esto no es fácil, ya que, como señala Ghoshal (2005), la enseñanza de teorías amorales en las universidades y escuelas de negocios ha formado a multitud de estudiantes carentes de responsabilidad moral, lo que ha originado un daño considerable en los modelos de gestión de las empresas.

Por tanto, se debe trabajar para revertir esa situación. Así, las personas podrán prestar, desde las profesiones que desarrollan, un servicio a la sociedad y no utilizar su posición laboral para adquirir un poder que no beneficie a la mayoría. Por ello, es necesario, como expresa Rajeev (2012), incorporar en los planes de estudios universitarios asignaturas sobre ética en los negocios que permitan concienciar a los futuros gestores de empresas.

En cualquier caso, independientemente de la definición que se considere, se debe valorar que la RSC permite alcanzar la sostenibilidad en la gestión de la universidad, garantizando un uso eficaz y eficiente de los recursos que la misma posee. Según Toro (2006), para que la RSC pueda ser entendida como una estrategia social capaz de generar ventajas competitivas, la misma debe ser cuidadosamente diseñada para que sea central a la misión de la universidad, atendiendo con el mismo carácter estratégico los objetivos sociales que los financieros. Además, es necesario emplear los recursos y las capacidades disponibles para diseñar estrategias diferenciadoras, tener en cuenta las demandas de los grupos de interés, buscar sinergias entre la I+D+i y el diseño de programas y proyectos sociales y, por último, es fundamental comprender que los resultados no serán inmediatos, ya que se trata de una inversión a largo plazo. Muijen (2004) también resalta, en el contexto del tema que se trata, que la misión de la universidad debe ser reveladora y hacer hincapié en la responsabilidad de la institución hacia la sociedad y el desarrollo sostenible.

La RSU permite a la universidad gestionar los impactos, positivos o negativos, que genera en el entorno al desarrollar sus actividades. Por tanto, la universidad que es socialmente responsable presta especial atención a las necesidades y demandas de sus grupos de interés. Para Benneworth & Jongbloed (2010), la identificación de los grupos de interés más relevantes de la organización no es fácil. En opinión de Vallaey (2008), es más complicado determinar los grupos de interés de la universidad que los de otro tipo de organizaciones, ya que el carácter “universal” de la universidad provoca que la inmensa mayoría de los grupos de interés tengan relación, directa o indirecta, con dicha institución.

La universidad ha presentado hasta ahora un menor nivel de desarrollo en materia de RSC que las empresas y otras organizaciones. No obstante, la universidad, para contribuir con mayor intensidad al desarrollo de la sociedad, debe revisar sus estrategias, prestando especial atención a las que suponen interacción con sus grupos de interés. Sin embargo, en la universidad, al igual que en cualquier tipo de organización, no es fácil identificar a los grupos de interés, ya que, como señalan Mitchell, Agle & Wood (1997), existen diversos factores que determinan la importancia de los mismos, como pueden ser el poder, la legitimidad o la urgencia. En cualquier caso, como indican McWilliams, Siegel & Wright (2006), la participación de la organización en actividades relativas a la RSC genera un efecto positivo en sus grupos de interés que, en caso de no llevarse a cabo dicha medida, podrían retirar su apoyo a la organización.

Los principales grupos de interés de la universidad son los alumnos, el personal docente e investigador (profesorado), el personal de administración y servicios, las empresas y la sociedad. No se pueden olvidar otros grupos de interés que, sin tener la relevancia de los ya indicados, también deben ser considerados por la universidad.

La tabla 1. expone los grupos de interés de la universidad, aunque el nivel de importancia de cada uno de ellos, para cada institución, dependerá de diferentes factores.

Tabla 1. Grupos de interés de la universidad

Alumnos	Egresados
Personal docente e investigador	Colegios profesionales
Personal de administración y servicios	Empleadores
Empresas	Universidades
Sociedad	Centros de investigación
Gobierno	Medios de comunicación
Familias	Entidades financieras
Proveedores	Organizaciones religiosas
Preuniversitarios	Organizaciones no gubernamentales

Nota: elaboración propia.

Las empresas, como se ha indicado con anterioridad, constituyen uno de los grupos de interés más relevantes de la universidad. Los acuerdos entre ambas instituciones se deben a la existencia de intereses y objetivos comunes (desarrollo local y regional, investigación, etc.). Según Marzo, Pedraja & Rivera (2008), en la relación universidad-empresa, un mayor nivel de satisfacción de las empresas implica que estas consideran que sus expectativas e intereses son reconocidos por las universidades, lo que supone un mayor compromiso por parte de las empresas hacia la universidad. Consiguientemente, aquellas empresas que se encuentran más satisfechas y más comprometidas, en su relación con las universidades, se muestran más dispuestas a desarrollar un mayor número de acciones de colaboración. De esta manera, ambas partes, universidad y empresa, obtienen beneficios diversos, como la consideración por parte de las universidades, de las necesidades formativas de las empresas, que originarán una mejor preparación en el alumnado universitario, afectando dicha preparación, de manera positiva a las empresas cuando los alumnos, transcurridos algunos años, se conviertan en egresados. Este último aspecto es especialmente significativo, ya que según Wood, Davenport, Blockson & Van Buren (2002), los alumnos terminan el período educativo con un desconocimiento importante de los problemas y del contexto social, político y cultural en el que las empresas desarrollan su actividad.

La vinculación entre la universidad y el tejido empresarial debe constituir una prioridad en el marco de la educación superior, aunque los gestores de empresas también deben trabajar para que el personal que lideran tenga las aptitudes y habilidades necesarias. Es necesario para el avance de la sociedad, la colaboración entre ambos sectores, aunque se recomienda diseñar estrategias diferentes según el tipo de empresa que se considere.

Independientemente del grupo de interés considerado es necesario que la universidad analice las expectativas de todos ellos, ya que así será posible identificar los diferentes intereses que existen en la universidad, determinar si pueden entrar en conflicto y evaluar la adopción de una determinada estrategia. Como expresan Caballero, García & Quintás (2007), un análisis de las cualidades de los *stakeholders* ayuda a identificar a cada uno de ellos, siendo más fácil conocer las expectativas y los intereses que pueden tener en la estrategia de la organización.

La relación que mantienen ambas partes (organización y grupos de interés) es significativa e interesante porque a través de la misma la organización puede transmitir los valores que la definen (Noland & Phillips, 2010) y los *stakeholders* influir de manera significativa en las respuestas que la organización proporciona a las cuestiones sociales (Maon, Lindgreen & Swaen, 2010). Asimismo, la relación entre la universidad y sus grupos de interés refuerza la labor de servicio de esta institución a la comunidad de la que forma parte. Por tanto, como expresan Aldeanueva & Jiménez (2013), la RSU debe responder a la relación existente entre las actividades que desempeñan las universidades y lo que el entorno espera de ellas, adquiriendo un carácter estratégico la función de servicio a la sociedad.

En definitiva, la universidad debe comprometerse de manera real y efectiva con el desarrollo territorial y valorar las exigencias de la sociedad como una oportunidad. La RSU permite que la universidad contribuya al avance de la comunidad a la que pertenece, mejore su reputación y legitimidad social, reduzca sus conflictos con el entorno y transmita sus valores. No obstante, aunque en el contexto internacional se promueve su incorporación a la gestión universitaria, existen barreras significativas que dificultan la aceptación generalizada de la RSU en el entramado universitario. Entre ellas, se pueden citar la escasez de formación en materia de RSU de la comunidad universitaria en general, las dificultades para conseguir financiación, la creación o modificación de estructuras organizativas que gestionen la RSU, etc. A pesar de los obstáculos se debe trabajar para que la RSU forme parte de la gestión universitaria y ello será posible cuando el personal de la universidad esté comprometido y motivado con la propia institución y con la sociedad.

Iniciativas internacionales en materia de responsabilidad social universitaria

Sabiendo que cada universidad, según el país y el entorno en el que realiza sus actividades, suele incorporar la RSU en su gestión y estrategias de manera diferente, a continuación se exponen experiencias de RSU que han traspasado el entorno local de una determinada universidad, concretamente, cuatro iniciativas

internacionales sobre RSU. Se trata de la Asociación de Educación Superior para la Sostenibilidad, la Asociación de Educación Superior de Nueva Jersey para la Sostenibilidad, la Asociación Global de Educación Superior para la Sostenibilidad y la Red Global de Innovación Universitaria.

Asociación de Educación Superior para la Sostenibilidad

Esta iniciativa surge en el año 2000 en el Reino Unido. Es una asociación formada por 18 universidades comprometidas con el desarrollo sostenible, entre ellas, la Universidad de Cambridge, la Universidad de Cardiff, la Universidad de Birmingham y la Universidad de Newcastle. En el año de su creación, la Asociación recibió un importe de 1,2 millones de euros del Ministerio de Educación Británico. La ayuda estatal tenía como finalidad contribuir a que la totalidad de las instituciones de educación superior que promovían la iniciativa alcanzaran sus respectivos objetivos estratégicos contribuyendo al desarrollo sostenible.

En la actualidad, estas universidades están comprometidas con estrategias destinadas a realizar actividades que contribuyan a la sostenibilidad de su comunidad. Cabe señalar las siguientes:

- » Utilización de materiales reciclados en la construcción de edificios.
- » Parte del ahorro conseguido con las actividades de reciclaje es destinada a la concesión de becas para estudios.
- » Establecimiento de programas de voluntariado acreditados.
- » Entre los requisitos existentes en la contratación del personal universitario se establece la contribución al desarrollo sostenible.
- » Creación de criterios de validación para las nuevas titulaciones que incluyen contenidos relativos al desarrollo sostenible.
- » Alianzas con la comunidad, a través de programas, para ayudar a colectivos necesitados.

En consecuencia, la iniciativa Higher Education Partnership for Sustainability pretende que las normas educativas y los estándares académicos que influyen en las universidades vayan siempre unidos al concepto de planificación a largo plazo, intentando integrar los objetivos medioambientales y sociales con los económicos y académicos. En definitiva, esta iniciativa fue creada para proporcionar a todas las universidades del país, independientemente de su ubicación o tamaño, un conjunto de orientaciones para que las mismas puedan maximizar su contribución al desarrollo sostenible de su comunidad.

Asociación de Educación Superior de Nueva Jersey para la Sostenibilidad

Es una asociación, fundada en el año 1999 en el Estado de Nueva Jersey (Estados Unidos), en la actualidad está formada por más de 40 instituciones de educación superior de dicho Estado. Entre las citadas instituciones, es preciso señalar a título de ejemplo, Berkeley College, Universidad de Princeton y Universidad de Nueva Jersey. La misión de la asociación es ser un agente de transformación para que los campus universitarios de Nueva Jersey se conviertan en referentes de la sostenibilidad en nuestra sociedad y en el mundo (NJHEPS, 2004).

El compromiso con el diseño sostenible es fundamental para contribuir a la sostenibilidad, ya que a través del mismo se consigue reducir el consumo de energía, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aumentar la productividad de los trabajadores de las instituciones educativas, concienciar a los alumnos acerca de los impactos ambientales, fomentar el crecimiento inteligente, etc. (NJHEPS, 2007).

La iniciativa de campus sostenibles en Nueva Jersey se apoya en un conjunto de objetivos estratégicos. Entre ellos, se indican las siguientes (NJHEPS, 2004):

- » La educación para la sostenibilidad es fundamental para contribuir al desarrollo de la comunidad, siendo necesaria su presencia en la enseñanza universitaria y su valoración en el currículum.
- » El cambio climático se encuentra estrechamente relacionado con la sostenibilidad, representando la eficiencia energética un compromiso que contribuye tanto a la mejora del medio ambiente como a favorecer la sostenibilidad.
- » El uso sostenible de materiales.
- » Implicación de los estudiantes en la iniciativa.
- » Divulgación de las actividades, realizadas y previstas, al sector de la educación y a la sociedad en su conjunto.

Uno de los elementos clave en la transformación de los campus universitarios en Nueva Jersey ha sido el compromiso con el diseño de alto rendimiento en la construcción de edificios. De esta forma las universidades han conseguido ahorrar recursos económicos, incrementar su prestigio y ocasionar mejoras considerables en el medio ambiente.

Las instituciones de educación superior de Nueva Jersey que están integradas en esta iniciativa obtienen diversos beneficios. En relación con los mismos, cabe referir los siguientes (NJHEPS, 2007):

- » Las expectativas relativas a la mejora de la salud pública y del medio ambiente quedan satisfechas. La construcción de edificios de alto rendimiento contribuye a ello de manera importante.
- » Los edificios construidos en los campus universitarios pueden ser utilizados durante varios años, generando beneficios a largo plazo y contribuyendo a la eficiencia energética.
- » El diseño de alto rendimiento, especialmente a través de la iluminación natural, genera mejores resultados académicos.
- » Las iniciativas de las instituciones universitarias en materia de medio ambiente y salud pública, a través de acciones que afecten a sus planes de estudio e instalaciones, pueden aumentar sus posibilidades de financiación.

Con respecto a la financiación de las instituciones universitarias que conforman la iniciativa, cabe destacar que es pública (ayudas estatales de capital) y privada (donaciones y fondos procedentes de particulares). Ahora bien, todo lo concerniente a los procesos de diseño, las normas de construcción, los costes asociados a los proyectos y la ubicación de las nuevas instalaciones es decidido por los consejos de administración de cada institución, respetando siempre las normas establecidas sobre el uso de la tierra y el respeto al medio ambiente (NJHEPS, 2004).

Para finalizar, es importante destacar que las acciones llevadas a cabo por estas instituciones de educación superior de Nueva Jersey, constituyen un compromiso con la sociedad y el medio ambiente, a la vez que buscan la optimización de los recursos. Además, New Jersey Higher Education Partnership for Sustainability fomenta la participación de los grupos de interés, valorando las aportaciones de los mismos que impliquen mejoras en las propias instituciones y en la sociedad. Se trata, por tanto, de un conjunto de centros de la alta educación socialmente responsables.

Asociación Global de Educación Superior para la Sostenibilidad

Es una iniciativa que, a través de asociaciones, agrupa a diversas instituciones de la alta educación comprometidas con la sostenibilidad en la educación superior. En relación con las asociaciones, se exponen las siguientes:

International Association of Universities. Esta asociación fomenta la responsabilidad de las universidades en la sociedad, facilitando el intercambio de experiencias en el ámbito de la educación, así como el aprendizaje. Fue fundada en el año 1950 bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La misión de la International Association of Universities es actuar como un foro mundial donde los responsables de la alta educación puedan debatir y tomar medidas sobre cuestiones de interés común y lograr objetivos mediante la cooperación. Por consiguiente, valores como la libertad académica y la autonomía institucional, así como la responsabilidad con las respuestas a las necesidades de la sociedad son obligaciones de los líderes de las universidades y de otros centros de educación superior de todo el mundo (IAU, 2006). En la actualidad, la asociación cuenta con más de 600 miembros (universidades y otras instituciones y organizaciones de educación superior) procedentes de unos 150 países. A título de ejemplo, se encuentran la Universidad Católica de Argentina, Universidad de Gante, Universidad de Sao Paulo, Universidad EAFIT, Universidad de Ghana, Universidad de Delhi, Universidad de Teherán, Universidad de Leipzig, Universidad de Bolonia, Universidad de Salamanca, etc.

Association of University Leaders for a Sustainable Future. Fue fundada en el año 1992 como resultado de la Declaración de Talloires, firmada en dicha localidad francesa dos años antes. En dicha declaración, los responsables (rectores y vicerrectores) de universidades de diferentes países se comprometieron a establecer medidas para que las instituciones de educación superior desarrollaran acciones orientadas a favorecer la sostenibilidad. Al respecto, el citado documento establece que las universidades se deben comprometer con la educación, la investigación, la formación de políticas y el intercambio de información (relativo a la población, el medio ambiente y el desarrollo). De este modo se podrá lograr un futuro sostenible. Asimismo, se establece la necesidad de crear programas que formen expertos en gestión ambiental y desarrollo sostenible. La Association of University Leaders for a Sustainable Future cree que el éxito de la educación superior se basa en convertir la sostenibilidad y el medio ambiente en piedras angulares de las instituciones universitarias. Además, la asociación es la Secretaría para los signatarios de la Declaración de Talloires, que cuenta, en la actualidad, con más de 400 firmas procedentes de instituciones de educación superior de diferentes países.

Red Global de Innovación Universitaria

Esta red fue creada, en el año 1999, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la United Nations University (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). En la actualidad, esta red, que incluye las cátedras UNESCO de educación superior, instituciones de educación superior y centros de investigación relacionados con la innovación y el compromiso social de la educación superior, está formada por 208 miembros procedentes de 78 países. Algunas de estas instituciones son: la Universidad Católica de Lovaina, la Cátedra UNESCO de Ciencias de la Educación en América

Latina y Caribe, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la Asociación Colombiana de Universidades, el Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, etc.

La misión de la Global University Network for Innovation es contribuir al fortalecimiento del rol de la educación superior en la sociedad a través de la reforma e innovación de políticas de educación superior en todo el mundo, desde una perspectiva de servicio público, relevancia y RSC (GUNI, 2009). La red lleva a cabo diversas acciones para cumplir la citada misión:

- » Ayuda a reducir las diferencias en el campo de la educación superior entre los países desarrollados y los que se encuentran en vía de desarrollo.
- » Fomenta la cooperación entre las instituciones de educación superior, así como la colaboración entre estas y la sociedad.
- » Promueve el intercambio de recursos, ideas y experiencias innovadoras, contribuyendo así a la transformación social mediante procesos institucionales de cambio.

En relación con las organizaciones que fundaron la Global University Network for Innovation, cabe destacar el compromiso de las mismas con la RSC en el ámbito de la educación superior. Una de ellas, es la United Nations University, que aspira a ser conocida por su compromiso con los problemas relativos a la sostenibilidad y por el cumplimiento de normas socialmente responsables en el desempeño de sus actividades. Además, esta organización trabaja en programas de docencia e investigación relacionados con la sostenibilidad (UNU, 2009).

Para finalizar, en relación con estas iniciativas internacionales en materia de RSU, es conveniente señalar que la sensibilización de la comunidad universitaria es fundamental para que el compromiso con la RSU en estas instituciones sea una realidad. En cualquier caso, las autoridades universitarias deben crear unidades organizativas específicas para gestionar la RSU y establecer los correspondientes vínculos con los diferentes grupos de interés.

Las experiencias socialmente responsables expuestas con anterioridad, ponen de manifiesto que la RSC integrada en la gestión universitaria genera resultados positivos para estas instituciones y la sociedad. Así, la universidad participa en la esfera pública, como elemento transformador que contribuye a mejorar el contexto social y cultural del que forma parte. Se debe concebir la universidad como una institución que pertenece a dicho contexto y adquiere un protagonismo significativo en los avances del mismo. Aunque desde

sus orígenes la universidad ha generado expectativas en relación con su responsabilidad respecto a la sociedad, los tiempos actuales exigen con más insistencia un compromiso mayor de la institución universitaria, ya que las desigualdades sociales y económicas son cada vez mayores.

Reflexiones finales

La universidad, institución de educación superior por excelencia, no puede ni debe permanecer al margen de las necesidades de la sociedad que la mantiene e impulsa; por consiguiente, tiene una obligación moral con su entorno. En la actualidad, es necesario plantear la relación existente entre las universidades y la sociedad, ya que de esta manera se puede apreciar que las universidades tienen una función social, que influye en su entorno, y, por tanto, desempeña un papel clave en los avances que experimenta la sociedad.

La RSU puede contribuir, si se adquiere un compromiso real con ella, a alcanzar la citada finalidad, aunque para que la RSU no sea una moda o algo pasajero es necesario formar a los jóvenes para que estén preparados para el futuro. Además de realizar un esfuerzo orientado a alcanzar la excelencia en la enseñanza y la investigación, se exige a la universidad que contribuya, junto con la familia, a conformar los valores de la persona. Frente al materialismo y la obtención inmediata del éxito, se necesitan personas que trabajen por el bien de la colectividad y que contribuyan a construir un futuro más justo.

La RSU es relevante porque permite que los grupos de interés de la universidad puedan influir en la toma de decisiones de la institución y que esta sea consciente de las necesidades del entorno. Aunque las iniciativas son cada vez más numerosas en el panorama internacional (la literatura especializada es un buen ejemplo de ello) es necesario seguir trabajando desde todos los ámbitos para que la RSU se incorpore de manera definitiva en la gestión universitaria y constituya un eje estratégico en las actividades que realizan las instituciones de educación superior. De esta manera será posible mejorar el entorno, fomentar el desarrollo sostenible y aumentar la calidad en el sistema universitario. En definitiva, el compromiso de la universidad con la RSC, le permite devolver a la sociedad lo que recibe de ella, contribuyendo con ello a un mayor equilibrio social.

REFERENCIAS

- Aldeanueva Fernández, I. (2012). Los principios de la responsabilidad social y la ISO 26000. *Harvard Deusto Business Review*, 217, 74-79.
- Aldeanueva Fernández, I. & Jiménez Quintero, J. A. (2013). Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(64), 649-662.
- Álvarez, M. D. & García, P. (2008). *Responsabilidad social de la universidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Arlow, P. (1991). Personal characteristics in college students' evaluations of business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 10(1), 63-69.
- Bacigalupo, L. (2008). La responsabilidad social universitaria: impactos institucionales e impactos sociales. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 53-62.
- Basu, K. & Palazzo, G. (2008). Corporate social responsibility: a process model of sensemaking. *Academy of Management Review*, 33(1), 122-136.
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59(5), 567-588.
- Caballero, G., García, J. M. & Quintás, M. A. (2007). La importancia de los *stakeholders* de la organización: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 13(2), 13-32.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268-295.
- Cornelius, N., Wallace, J. & Tassabehji, R. (2007). An analysis of corporate social responsibility, corporate identity and ethics teaching in business schools. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 117-135.
- De la Calle, C., García, J. M. & Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Cruz, C. & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.

- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Friedman, M. (1970, septiembre 13). A Friedman doctrine-The social responsibility of business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, p. 32, 126.
- García, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Godfrey, P. C., Merrill, C. B. & Hansen, J. M. (2009). The relationship between corporate social responsibility and shareholder value: an empirical test of the risk management hypothesis. *Strategic Management Journal*, 30(4), 425-445.
- GUNI. (2009). *Global University Network for Innovation*. Barcelona: Global University Network for Innovation.
- Gutiérrez, J., Benayas, J. & Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 25-69.
- IAU. (2006). *IAU: for a worldwide higher education community*. París: International Association of Universities.
- ISO. (2010). *Norma internacional ISO 26000:2010. Guía de responsabilidad social*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- Maon, F., Lindgreen, A. & Swaen, V. (2010). Organizational stages and cultural phases: a critical review and consolidative model of corporate social responsibility development. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 20-38.
- Marzo, M., Pedraja, M. & Rivera, P. (2008). Un modelo de relaciones empresa-universidad. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 39-56.
- McWilliams, A., Siegel, D. & Wright, P. (2006). Corporate social responsibility: strategic implications. *Journal of Management Studies*, 43(1), 1-18.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. & 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.

- Muijen, H. (2004). Corporate social responsibility starts at university. *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), 235-246.
- NJHEPS. (2004). *High performance campus. Design handbook. Volume I: overview and rationale*. Nueva Jersey: New Jersey Higher Education Partnership for Sustainability.
- NJHEPS. (2007). *High performance campus. Design handbook. Volume II: sustainable design guidelines*. (2ª edición). Nueva Jersey: New Jersey Higher Education Partnership for Sustainability.
- Noland, J. & Phillips, R. (2010). Stakeholder engagement, discourse ethics and strategic management. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 39-49.
- OCDE. (2007). *La educación superior y las regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Orlitzky, M., Schmidt, F. L. & Rynes, S. L. (2003). Corporate social and financial performance: a meta-analysis. *Organization Studies*, 24(3), 403-441.
- Perrini, F. (2006). SMEs and CSR theory: evidence and implications from an Italian perspective. *Journal of Business Ethics*, 67(3), 305-316.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2006). Strategy & society. The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(2), 78-92.
- Preuss, L. (2009). Ethical sourcing codes of large UK-based corporations: prevalence, content, limitations. *Journal of Business Ethics*, 88(4), 735-747.
- Rajeev, P. N. (2012). Teaching business ethics: an integrated approach. *Journal of International Business Ethics*, 5(2), 45-51.
- Rodríguez, E. & Palma, A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(1), 8-14.
- Schirone, D. A. & Torkan, G. (2012). New transport organization by IKEA. An example of social responsibility in corporate strategy. *Advances in Management & Applied Economics*, 2(3), 181-193.
- Toro, D. (2006). El enfoque estratégico de la responsabilidad social corporativa: revisión de la literatura académica. *Intangible Capital*, 2(14), 338-358.

- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNU. (2009). *Strategic plan 2009-2012. Towards sustainable solutions for global problems*. Tokio: United Nations University.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-220.
- Van Tulder, R., Van Wijk, J. & Kolk, A. (2009). From chain liability to chain responsibility. *Journal of Business Ethics*, 85(2), 399-412.
- Willke, H. & Willke, G. (2008). Corporate moral legitimacy and the legitimacy of morals: a critique of Palazzo/Scherer's communicative framework. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 27-38.
- Wood, D. J., Davenport, K. S., Blockson, L. C. & Van Buren, H. J. (2002). Corporate involvement in community economic development: the role of U.S. business education. *Business & Society*, 41(2), 208-241.

CAPÍTULO 2

Responsabilidad Social Universitaria. Formación socialmente responsable

Olber Eduardo Arango Tobón & Isabel Cristina Puerta Lopera

RESUMEN

La responsabilidad social de la universidad se contextualiza desde las reflexiones de su propia *misión* y *visión* que encaminen acciones concretas en la formación de profesionales integrales y capaces de responder ante las demandas sociales que desde su profesión y su formación conlleven a soluciones prácticas y socialmente responsables, y en este sentido se contextualice el *ser* y el *saber* en una realidad que cada vez exige mayor pertinencia de los programas académicos que ofrecen las universidades. Por otro lado, está la responsabilidad social de los estudiantes, que mediante el proceso de formación están llamados a integrar competencias y características humanas que les permitan responder ante las necesidades de los demás, actuar de manera ética y moral, y generar soluciones desde su disciplina a los grandes problemas de la sociedad.

RESUMO

A responsabilidade social da universidade é contextualizada a partir das reflexões de sua própria missão e visão para ações específicas de rota na formação de profissionais completos e capazes de responder às demandas sociais que desde sua profissão requerem soluções práticas e socialmente responsáveis e, nesse sentido contextualizar o Ser e o Conhecimento em uma realidade que cada vez mais exige uma maior relevância dos programas acadêmicos oferecidos pelas universidades. Também existe a responsabilidade social dos alunos, que através do processo de formação são chamados a integrar as capacidades e características humanas que lhes permitam responder às necessidades dos outros, agir eticamente e moralmente, e gerar soluções a partir de sua disciplina os grandes problemas da sociedade.

INTRODUCCIÓN

La universidad contextualizada desde las demandas y las transformaciones constantes de las sociedades, se enfrenta con nuevos retos y desafíos que ponen a prueba su pertinencia y su acción académica e investigativa. La Universidad como una de las fuerzas más influyentes en las instituciones humanas, debe tener como horizonte la formación de ciudadanos que participen activamente en la sociedad, lo cual implica ofrecer espacios en los cuales se propicien aprendizajes integrales que formen al individuo para interesarse por su entorno y los demás, sus problemas, soluciones y en general, desarrollarse y realizarse como ser humano. En esta línea argumentativa, un elemento fundamental en la comprensión de la Universidad en el siglo XXI es su responsabilidad social.

La responsabilidad social universitaria (RSU) exige la relación de diversos componentes de la institución, que involucra los principios éticos y el desarrollo social frente a la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de ciudadanos como profesionales con sentido de la responsabilidad social. Implica también, orientar la formación del estudiante hacia el desarrollo de su propia conciencia como un elemento importante en la solución de los problemas sociales, mediante acciones concretas que tomen en cuenta también al otro y su realidad; proporcionando competencias interpersonales para comprender a los demás y sentirse afectado y comprometido con las necesidades de su entorno (Vallaey, 2008). La RSU debe desembocar en la formación integral de los estudiantes, preparándoles para comprender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas morales en sus propias vidas, formar competencias para comprometerse e implicarse, escuchar y dialogar, saber mirar a través de los ojos del otro, aprender a ponerse en su lugar, pensar de forma crítica y empática, y reflexionar sobre problemas morales y sociales tales como la pobreza, el racismo, las guerras, la injusticia, la corrupción, entre otros. La responsabilidad social universitaria tiene como meta generar egresados formados en competencias para vivir una vida con compromiso cívico, generadores de cambios significativos y positivos en la democracia de los pueblos, el individualismo, la relatividad moral y la indiferencia ante las desgracias de los otros (Colby, Ehrlich, Beanmount, Stephens & Shulman, 2003).

La pertinencia de esta disertación radica esencialmente en describir esa relación entre sociedad y universidad, entre el estudiante y su proceso de formación intelectual y personal. Luego, esto permitirá establecer lo que la universidad aporta al desarrollo de la responsabilidad social de sus estudiantes o cuáles serían los elementos a tener en cuenta para facilitar este proceso. La formación socialmente responsable se centra básicamente en cuatro componentes. El primero de ellos, relacionado con la capacidad del estudiante para implicarse con la realidad a través del compromiso con los otros, generándose una conciencia más abierta al mundo y sus problemas. El segundo componente, relacionado con la formación en valores que

aumenten en el estudiante su deseo de comprender al otro, de ponerse en su lugar, de intercambiar ideas, sentimientos, anhelos y proyectos. El tercero, centrado en la generación de una conciencia social, donde el estudiante mediante la interacción con los otros asumirá la responsabilidad profesional que le toca en cuanto a la solución de los problemas que afectan a los de su entorno más cercano y la toma de conciencia de que sí vale la pena implicarse y tomar acciones concretas en la solución de los problemas sociales. Y el cuarto componente, relacionado con el planteamiento de las profesiones desde el compromiso social, donde el estudiante se planteará su profesión desde principios éticos como un medio para aportar al bien común y a la justicia social (De La Calle, García & Giménez, 2007).

Por otro lado, la importancia que tiene el tema de la RSU desde la generación de nuevo conocimiento, es que permite describir los perfiles relativos a la comprensión que los estudiantes tienen sobre su propia responsabilidad social; esto posibilita establecer parámetros claros para poner en acción estrategias que permitan desde la misma universidad, formación académica y humanística, el desarrollo y consolidación de competencias relacionadas con los valores, la empatía y los comportamientos socialmente responsables de los futuros profesionales. También proporcionará una aproximación a las variables psicológicas implicadas en la responsabilidad social susceptibles de analizar e integrar al Proyecto Educativo Institucional de la universidad.

Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social universitaria (RSU) es un concepto joven que se desprende del análisis y reflexión del mundo empresarial en cuanto a los aportes y beneficios que una organización puede ofrecer a una sociedad. Sin embargo, la idea de la RSU requiere ir más allá del altruismo y generosidad que pueda ofrecer la universidad a un sector de la sociedad; más bien, este concepto puede ser entendido como la reflexión y el análisis que una institución educativa hace frente a su propia misión en términos de las contribuciones a su entorno social inmediato y lejano, contextualizando sus problemáticas a la luz de la formación que como universidad proporciona a sus estudiantes, es decir, la responsabilidad social del universitario. En estos términos, la RSU puede ser entendida como una práctica de calidad ética que mediante la gestión responsable genere impactos educativos, cognitivos, laborales, políticos y en la calidad de vida basados en el diálogo participativo con la sociedad promoviendo un desarrollo humano sostenible (Vallaey, 2008; Navarro, 2009).

La RSU es un tema de actualidad y de gran relevancia social; podemos encontrar en la literatura una serie de estudios y disertaciones interesantes sobre el tema (Colby, Beaumont & Stephen, 2003; Navarro, 2006; Vallaey, De la Cruz & Sasías, 2009; Davidovich, Espina, Salazar & Navarro, 2005; Martí y Martí-Vilar, 2010; De La Calle, 2010). La universidad ha tenido un papel tradicional centrado en la formación y el desarrollo

intelectual, el avance de la ciencia y la producción de tecnología; sin embargo, hoy día se le está exigiendo una nueva labor, que si bien, ha estado implícita, debe volverse explícita, y esto es, el compromiso de ser socialmente responsable y procurarle a sus estudiantes una formación en responsabilidad social.

Misión de la universidad y responsabilidad social

La misión de la universidad refleja la forma en que desde la misma, se concibe e interpreta la realidad, la sociedad y la ciencia. Es el pilar fundamental que sustenta el quehacer de la institución al interior de una sociedad. Nuñez & Carrillo (2009), plantean que para describir la misión de la universidad se debe analizar el papel que tiene esta en la *sociedad del conocimiento*. Estos autores plantean cinco aspectos, relacionando la misión de la universidad con su responsabilidad social:

- » La producción de conocimientos científicos y tecnológicos.
- » La transmisión sistemática del conocimiento mediante la educación y la formación permanente.
- » La utilización de capital humano en las actividades productivas.
- » La difusión de la información.
- » La explotación económica de los conocimientos mediante la innovación.

En este sentido, la responsabilidad social de la universidad, implica todas aquellas contribuciones que voluntariamente pueda ofrecer desde su misión a una sociedad; pero no sólo desde la dimensión científica o tecnológica, sino también, aportando profesionales con un alto sentido de responsabilidad por su comunidad, comprometidos con las necesidades de los otros y preparados científica y humanamente para generar soluciones creativas e innovadoras en las problemáticas sociales. La universidad entonces, está llamada desde su misión y visión a generar un conjunto de actuaciones que orienten y faciliten el desarrollo de valores humanos en sus estudiantes y logre consolidar una sociedad más justa y estable para las futuras generaciones (Martínez & Picco, 2001). Las universidades cuando se ofrecen a la sociedad, exponen sus misiones mediante principios y valores que posteriormente deben materializarse en objetivos medibles e indicadores de gestión, y la sociedad es quien evalúa el grado de satisfacción de dichos resultados haciendo un balance de la contribución que se hace al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos a través de la integración en sus planes estratégicos de objetivos sociales, económicos y medioambientales. Es así como, las universidades que pretendan ser reconocidas como socialmente responsables, deben incluir en

su misión, principios y valores que definan su compromiso con la sociedad y esto debe transversalizar toda la universidad, generando políticas de calidad ética desde toda la comunidad universitaria y a través de una relación dialógica entre la academia y la sociedad (Núñez & Carrillo, 2009).

Es por lo anterior, que la universidad es de central importancia para dar forma a la organización social. Los impactos sociales que genera la universidad ya han sido estudiados por Pacheco (1988), quien propone dos ámbitos de análisis para entender el papel de la universidad en la sociedad; por una parte la función social de la universidad hacia la sociedad y su relación externa; por otra, su dimensión institucional como universidad, en el ámbito interno de estructuración para dar respuesta a su existencia en la sociedad. En términos generales, estas dos propuestas remiten a un punto de discusión común: el papel de la universidad en el plano de la cultura. En este sentido, se identifica a la universidad como la instancia social por excelencia para realizar propósitos específicos. A un nivel más concreto, su papel se considera igualmente importante en la producción y difusión del conocimiento, premisa que remite a tantos tipos de universidad como concepciones existentes sobre el papel de la ciencia en la institución universitaria. Entre ellos, 1) La universidad como vehículo de carácter didáctico, orientado a la transmisión del conocimiento científico (estático, acabado y a priori). 2) Como inculcadora de formas de vida, hábitos, comportamientos, valores, prácticas y formas de pensamiento. 3) Como un órgano de preservación del conocimiento científico, así como de garantía para el mantenimiento de una tradición científica (Pacheco, 1988). En esta misma línea de asociación entre universidad y sociedad, la formación en responsabilidad social implicará la creación y gestión de modelos en responsabilidad social que desde diferentes dimensiones la universidad deberá abordar en su misión para dar cumplimiento a la meta en formación universitaria socialmente responsable. De acuerdo con Valleys (2006), los impactos que la universidad genera en la sociedad y en sus estudiantes son:

- 1) Impactos de funcionamiento organizacional: como cualquier organización, la universidad genera impactos en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil, genera también contaminación en su medio ambiente (desechos, deforestación, polución atmosférica, etc.).
- 2) Impactos educativos: el impacto directo que tiene la universidad sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes, sobre su cosmovisión, conductas y valores sociales y la orientación directa sobre la ética profesional de cada disciplina y su rol social.
- 3) Impactos cognoscitivos y epistemológicos: la universidad guía la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo que se llama socialmente “Verdad, Ciencia, Racionalidad, Legitimidad”. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando el pragmatismo social de la ciencia. La universidad influye también en la generación de nuevos conocimientos y la definición y selección de los problemas a estudiar e investigar.

4) Impactos sociales: el impacto que tiene la universidad sobre la dimensión económica, política y social, donde se promueve el progreso, se crea capital humano y social y se vincula la educación de los estudiantes a la realidad social externa.

Por lo anterior, es importante resaltar que los aprendizajes y procesos de formación integral que un estudiante recibe al interior de la universidad deben estar articulados con las necesidades de su entorno social, su perfil humano y profesional. Los currículos de las diferentes carreras deben corresponderse con las problemáticas sociales y las necesidades de formar profesionales éticos y socialmente comprometidos con la solución de dichas problemáticas y los aportes que desde cada disciplina se puedan hacer para mejorar la calidad de vida, la convivencia y la justicia social. De acuerdo con esto, es importante comprender cómo se entiende que un estudiante universitario sea socialmente responsable.

El estudiante socialmente responsable

Un estudiante socialmente responsable es un individuo que es capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es decir es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Marti & Marti, 2010). Davis (2004) considera que un individuo socialmente responsable tiene la obligación de considerar los efectos de sus decisiones y acciones en todo el sistema social, de esta forma se comprende que la capacidad empática puede ser la base de la responsabilidad social y las limitaciones en la educación enfocada hacia la misma, puede generar una menor conciencia y orientación hacia lo social, sus problemas y posibles soluciones. En este sentido, se puede ver a la universidad como un camino para que los individuos logren desarrollarse integralmente con el fin de que sus acciones contribuyan al mejoramiento de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, los procesos empáticos pueden considerarse la base esencial de la responsabilidad social de un individuo, ya que dichas habilidades cognitivas y sociales capacitan al sujeto para interactuar de forma efectiva con su ambiente social, le permiten “leer” las necesidades y falencias de su entorno inmediato y lejano, le ayudan a desarrollar una conciencia más grupal y sentirse afectado por los problemas de los otros. Algunos autores plantean que un fallo en ciertos aspectos de la cognición social llevarían a percibir menos lo social, a reaccionar de forma más individualista y con el tiempo a retraerse de lo social (Pinkham & Penn, 2006).

El estudiante socialmente responsable tiene entonces ciertas características que le otorgan un perfil de responsabilidad social; dicho perfil estaría configurado por un adecuado desarrollo empático, la consolidación de valores y una tendencia a realizar comportamientos socialmente responsables con la intención de responder a las necesidades de la sociedad.

De acuerdo con Martí (2011), la importancia del estudio y comprensión de las variables psicológicas de la responsabilidad social del universitario, radica en el señalamiento de que no sólo es importante la formación en competencias genéricas y específicas de cada profesión, sino también en el conocimiento de cómo desde la universidad se pueden formar estudiantes con una fundamentación en valores, empatía y prosocialidad. Para Martí (2011), las variables psicológicas centrales que caracterizan el perfil de responsabilidad social en estudiantes están relacionadas con su desarrollo empático, sus valores y la atribución de comportamientos socialmente responsables.

Empatía

Uno de los componentes más relevantes para entender el perfil de responsabilidad social, es la empatía. Este proceso emocional permite al individuo comprender y explicar los estados emocionales de sí mismo y de los otros; otorgándole la capacidad de vincularse y responder afectivamente a las necesidades de los demás. Para Eisenberg et al. (1991), la empatía implica compartir la emoción percibida del otro, lo que llaman *sentir con la otra persona*. Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a las señales manifiestas perceptibles que son un indicativo del estado afectivo de otra persona (por ejemplo, las expresiones faciales), o como la consecuencia de inferir el estado de otra persona desde la base de indicios indirectos (por ejemplo, la naturaleza de la situación de otra persona). La definición propuesta por Eisenberg & Strayer (1987) de empatía, la identifica como “una respuesta emocional que se deriva del estado emocional o condición de otra persona y que es congruente con el estado emocional del otro o su situación” (p. 5) y que ha sido mantenida en sus diferentes trabajos con otros colegas (Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Holmgren, Eisenberg & Fabes, 1998), considerando la empatía se trata como una disposición para la que existen diferencias individuales.

Valores

En este orden de ideas, no es posible separar los procesos empáticos y los valores entendidos como las concepciones sobre comportamientos y principios deseables dentro de una sociedad. Estas concepciones tienen una gran influencia sobre la forma en que las personas valoran, evalúan y escogen las diferentes maneras de conducta ante diferentes situaciones. De esta forma, los valores están íntimamente relacionados con los procesos emocionales y empáticos. Schwartz (2006), define los valores como creencias íntimamente ligadas al afecto, ya que cuando los valores se experimentan, se impregnan de sentido y sentimiento. Tienen un componente motivacional, que está ligado a metas deseables y dirige la conducta al logro de estos objetivos. Para este autor, los valores van más allá de las acciones y las situaciones, y guían la selección o evaluación de las acciones hacia los demás. Los valores denominan los estados finales deseables como metas finales y las conductas deseables como metas instrumentales. Con respecto a la naturaleza y origen

de los valores, adoptan Schwartz & Bilsky (1987) el supuesto por el cual los valores son representaciones biológicas del organismo, las necesidades de una interacción social armoniosa y coordinada y las demandas socio-institucionales para el bienestar y salvaguarda del grupo. Finalmente, los valores presentan una serie de dominios o facetas que atienden a tres demandas: El tipo de meta, pudiendo ser instrumental o final; el tipo de interés al que sirve, principalmente individual o colectivo y el contenido motivacional presente en la meta (Martí, 2011).

Comportamientos socialmente responsables

Finalmente, desde el estudio de los comportamientos socialmente responsables en el marco de la RSU, se puede entender que los valores están en la base de llevar a cabo comportamientos responsables. Navarro (2006, p. 10) indica cómo un comportamiento puede tener diferentes intenciones (que reflejan actitudes y orientaciones de valor) de tal manera que no siempre sea un comportamiento socialmente responsable, por lo que habría que ver cuál es su finalidad. Clasifica la autora las intenciones en tres categorías:

- » *Orientación hacia sí mismo.* El sujeto desde una visión egocéntrica, solo tiene en cuenta su propia gratificación personal, y no, los intereses de los otros.
- » *Orientación hacia personas cercanas a su contexto y a la colectividad.* El individuo se guía por el grupo y por sus normas.
- » *Orientación del individuo según sus principios éticos.* La persona actúa orientada por estos principios, que han surgido de su experiencia interpersonal.

Para Navarro (2003) la responsabilidad social es un valor abstracto, por lo cual una persona no es socialmente responsable por el hecho de conocer intelectualmente el concepto, sino que la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta moral. Ello enlaza en la educación superior con lo comentado por Esteban (2004), en Bolívar (2005), quien apuesta por modelos de formación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por tanto, que presten un especial interés a la construcción de la matriz personal de valores y la toma de conciencia y responsabilidad de las propias actuaciones.

Cabe reseñar, que aunque algunos comportamientos prosociales puedan ser espontáneos de ayuda directa en un contexto concreto, el comportamiento prosocial requiere planificación y persistencia. Las discusiones sobre cómo las metas lideran a la acción, identifican un conjunto de mecanismos mediante los cuales las prioridades de valores afectan al desarrollo de comportamiento. El fijarse metas es importante para inducir una motivación más fuerte a planificar bien, por lo cual, cuanto más importante es un valor más probable es que la gente conforme planes de acción que pueden llevar a cabo un comportamiento asociado

y con base en el valor articule una o varias metas. La planificación se centra en las ventajas de las acciones que desea más que en las desventajas, lo cual realza su creencia en su capacidad para alcanzar el objetivo del valor y aumenta su persistencia frente a los obstáculos y distracciones. Al promover la planificación, la importancia del valor aumenta la consistencia del comportamiento.

Apuntes finales

Responsabilidad social, universidad y estudiantes

Finalmente es necesario proponer sobre la discusión, el papel de la Universidad como el eje que articula y pone en funcionamiento toda la estructura intelectual, ética, estética y moral de sus estudiantes. Un individuo socialmente responsable, va más allá del mero reconocimiento de los grandes problemas que puedan afectar a una sociedad; es necesario que posea además, una sensibilidad social tal, que logre mover sus comportamientos y dirigirlos a proponer posibles soluciones, poner en marcha estrategias creativas y generar cambios significativos en la forma en que la sociedad afronta sus grandes problemas.

De acuerdo con lo anterior, la formación académica proporciona cierto desarrollo y consolidación de comportamientos socialmente responsables en los estudiantes; no obstante, la universidad debe transversalizar la formación académica por una educación específica en valores que alimenten no solo el desarrollo moral y ético de los estudiantes, sino que también se articule y complemente el desarrollo empático y emocional desde la dimensión social de los futuros profesionales, con el fin de prepararlos para que no sólo describan, expliquen y comprendan las complejidades de la sociedad, sino también que generen cambios significativos en la forma de afrontar y proponer estrategias que ayuden a resolver las problemáticas más significativas de nuestra sociedad.

La empatía, los valores, y los comportamientos socialmente responsables son elementos esenciales para que desde los claustros universitarios se continúe con la formación no sólo teórica y epistemológica del futuro profesional, sino también con el abordaje científico-social integral que proporcione a los estudiantes una conciencia ciudadana que desemboque en comportamientos responsables con su contexto local y nacional, reflejados en acciones pertinentes y eficientes en la solución de problemáticas sociales.

La universidad de hoy, está no solo comprometida con la generación de nuevo conocimiento y la generación de tecnologías para fomentar el desarrollo de una región. También está llamada a participar activamente en la educación social de sus estudiantes, docentes y administrativos, proporcionando espacios académicos que generen las discusiones de los problemas sociales y sus posibles soluciones; está compro-

metida con formar en valores y principios dirigidos al compromiso social, el interés por el otro, la ayuda y la toma de perspectiva que un profesional debe asumir en el momento de proponer soluciones para los otros, y finalmente, la universidad debe transversalizar dicha formación a todos los programas, facultades o unidades que la componen, pasando por las unidades académicas hasta llegar a la estructura administrativa, porque el compromiso y la responsabilidad social es una tarea que todos los integrantes que componen la institución deben cumplir.

De esta forma para que la universidad desde sus componentes misionales logre el adecuado desarrollo y consolidación de profesionales socialmente responsables, es necesario que mediante sus programas académicos y acciones pedagógicas concretas, rescate y proponga una educación en valores y responsabilidad social, la cual se refleje no sólo en el contenido académico de los cursos, sino que logre impregnar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las universidades y las directrices pedagógicas para toda la comunidad académica.

Acciones concretas como la creación de programas de voluntariado, prácticas con sentido y valor social, que basadas en RSU, impacten en las comunidades y problemáticas sociales más relevantes, programas de extensión y servicios a la comunidad que contextualicen el ser y el hacer de los futuros profesionales en la solución efectiva de problemáticas de comunidades marginadas, excluidas y olvidadas por el Estado y la sociedad. De acuerdo con lo anterior, la universidad podrá generar desde la formación que ofrece, una consciencia de lo social, formando profesionales con responsabilidad social que responden verdaderamente a las exigencias que la sociedad propone.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Davidovich, M., Espina, A., Salazar, L. & Navarro, G. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 14(1), 125-139.
- Davis, K. C. (2004). Oprah book club and the politics of cross-racial empathy. *International Journal of Cultural Studies*, 7(4), 399-419.

- De La Calle, C. M. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario. Un estudio empírico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, España.
- De La Calle, G. C., García, R. J. & Giménez, A. P. (2007). La Formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In: W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th edn) (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: University Press.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. P. (1991). Empathy- related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. En W. M. Kurtines (Eds.) & J. L. Gewirtz. *Handbook of moral behavior and development Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179-1197.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents’ prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-534.
- Maldonado de Guevara, C. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>
- Martí, J. J. & Martí-Vilar, M. (2010). La Responsabilidad Social en la Psicología Moral. En M. Martí, *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos Básicos*. Madrid: CCS.
- Martí, J. J. & Martí, M. (2010). La responsabilitat social universitària: una universitat empàtica?. *Revista Nou Diss*, 362(4), 160-168
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social? En *Universidad Construye País: Educando para la Responsabilidad Social* (pp. 22-45). Santiago de Chile: Participa.

- Navarro, G. (2009). ¿Qué es una Universidad socialmente responsable? En Programa de estudios sobre la responsabilidad social (Ed.), *3er encuentro de educación para la responsabilidad social estrategias de enseñanza y evaluación* (pp. 7-15). Concepción: Editor.
- Núñez Chicharro, M., & 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*, (9), 157-180.
- Pacheco Méndez, T. (1988). Tres lecturas sobre la universidad contemporánea. *Revista de la Educación Superior*, (66).
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 2(5), 136-182.
- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://www.rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeode-laResponsabilidadSocialUnivesitaria.pdf>.
- Vallaey, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAPÍTULO 3

Educação socialmente responsável: categoria em construção no âmbito da responsabilidade social universitária (e os contextos emergentes na educação superior)

Inês Amaro da Silva & Marília Morosini

RESUMO

As relações universidade-sociedade, nos contextos emergentes na Educação Superior, se constituem a partir de concepções e projetos em disputa. A Responsabilidade Social Universitária (RSU) emerge no cenário destas relações associada à qualidade na perspectiva da educação como bem público e da pertinência social, por meio da gestão dos impactos dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, tendo em vista o enfrentamento das questões de legitimidade e de sustentabilidade das universidades, bem como a sua contribuição para o desenvolvimento econômico e socioambiental. Considerando a Educação Socialmente Responsável (ESR), como a dimensão da RSU que abarca os processos acadêmicos de formação humanística e profissional no cumprimento da missão socialmente responsável da universidade, o presente capítulo discute conceitos, propõe construções teóricas e identifica desafios e possibilidades que dizem respeito, sobretudo, à gestão da RSU e da ESR na contemporaneidade, na perspectiva da educação superior compromissada com a formação ética e cidadã.

RESUMEN

Las relaciones entre universidad y sociedad, en el contexto emergente en la educación superior, se constituyen a partir de concepciones y proyectos en disputa. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) nace en el escenario de estas relaciones, asociada a la calidad, en la perspectiva de la educación como bien público y de relevancia social, por medio de gestión de los impactos en los procesos de docencia, investigación, extensión y la gestión institucional; con el fin de hacer frente a cuestiones de legitimidad y de sostenibilidad de las universidades, así como a la contribución para el desarrollo económico y ambiental; considerando la Educación Socialmente Responsable (ESR), ya que la dimensión de la RSU abarca los procesos académicos y de formación humanista en el cumplimiento de la misión de responsabilidad social de la universidad.

El presente capítulo / artículo discute conceptos, propone construcciones teóricas e identifica retos y oportunidades que se refieren principalmente a la gestión de los RSU y ESR hoy en día, en la perspectiva de la educación superior comprometida con la formación ética y cívica.

INTRODUÇÃO

As relações universidade-sociedade se constituem contemporaneamente a partir de concepções e projetos em disputa. Além de exigências postas às funções de ensino, pesquisa e extensão, novos desafios se apresentam entre os quais se destaca o de considerar as demandas locais num contexto global. Subjaz a este desafio um

estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (Didriksson, 2008, p. 5).

Esse estado de mutação traz consigo Contextos Emergentes da Educação Superior (Morosini, 2014): configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (Ries, 2013). São contextos que tem o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, mesmo que exista “uma relutância estranha e inexplicável por parte das Instituições de Educação Superior (IES) em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (Bawden, 2013, p. 49).

Os contextos emergentes ocupariam um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e outro de educação superior neoliberal. Espinoza & Gonzalez (2012) sintetizam o modelo tradicional de uma educação superior voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico, para a promoção da cultura e do serviço à comunidade e onde a gestão institucional prioriza o acadêmico, sem controle da produção. A preocupação maior é com a relevância e com o financiamento estatal às atividades universitárias e a gratuidade para os estudantes. A universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação.

No outro extremo, coloca-se o modelo tipo ideal neoliberal de uma universidade orientada ao bem individual e espaço de realização pessoal, satisfazendo os perfis do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo e pela prestação de serviços ao setor estatal e com uma gestão priorizando a eficiência e o autofinanciamento. Há o privilégio da rentabilidade privada e da satisfação da demanda privada por educação.

Apesar dessa bipolaridade, Altbach (2013, p. 36) alerta:

No início do século XXI, o pêndulo tem suas preferências fortemente voltadas para o governo e o mercado, à custa da tradicional autonomia da academia. A sociedade estaria mais bem servida por um ambiente acadêmico mais equilibrado no qual as universidades pudessem estar mais afinadas com um interesse público mais amplo e valores tradicionais de autonomia e independência acadêmica.

Os modelos propostos voltam-se ao mercado ou buscam construir a cidadania, com forte presença nas questões sociais. São extremos de uma curva que tem inúmeras possibilidades de hibridismo (Gumport, 2007), de maneira que o desafio de construir novos caminhos entre os diferentes projetos de educação superior torna-se uma tarefa tão desafiadora quanto relevante e desejável.

Nesse contexto, a presença e a influência de organizações multilaterais como a UNESCO, bem como a produção intelectual e um acúmulo de experiências de IES no contexto latino americano, são reveladoras do emergente movimento da Responsabilidade Social Universitária (RSU) como alternativa para amadurecer um projeto de educação superior como bem público, comprometido com a qualidade com pertinência social.

Podemos considerar desse modo a RSU como expressão que condensa uma multiplicidade de demandas, tendências e requisições às universidades, no bojo dos contextos emergentes. E, dentro desse amplo campo, identificamos que a Educação Socialmente Responsável (ESR) emerge como uma categoria em construção que se refere à dimensão da responsabilidade social da educação no âmbito do ensino, respondendo à missão essencial da universidade, qual seja, a formação de profissionais e cidadãos com qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas (Dias Sobrinho, 2008). Na concorrência dos diferentes projetos em disputa e das novas requisições que se colocam, ressaltamos as relações que se estabelecem entre a consolidação dos contextos emergentes e os novos temas que entram na agenda das universidades.

No intuito de acompanhar tendências que priorizam o lugar e o papel da universidade nas relações com a sociedade, em relação ao fortalecimento da cidadania, da democracia e do desenvolvimento sustentável, identificamos as propostas que defendem a RSU como uma possibilidade de efetivar a qualidade com pertinência social. E, nesse caminho, verificamos que a RSU, ao envolver a gestão de impactos cognitivos, ambientais, laborais, sociais e educativos, encontra nesse último sua expressão essencial.

Na perspectiva do papel das IES para a redução das desigualdades e para a promoção da cidadania, um conjunto de novos e desafiadores temas é incorporado e dialoga com as discussões sobre a RSU e a ESR. Fortifica-se o conceito de equidade na educação superior, o qual se torna substantivo e defensável. Isto pode ser identificado pela sua trajetória recente, na perspectiva do compromisso com o desenvolvimento humano e social.

A construção de interfaces e conexões entre a RSU, a ESR e a perspectiva emergente de equidade na educação superior mobilizou a construção deste capítulo, que se utiliza de parte da produção teórica da pesquisa *Educação Socialmente Responsável: Expressões no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária*, bem como de outras produções atuais das autoras sobre estes temas. Entendemos que tecer estas articulações entre movimentos emergentes e convergentes neste campo pode fortalecer a perspectiva da educação como bem público e da qualidade com equidade, relevância e pertinência social (Bernheim, 2000).

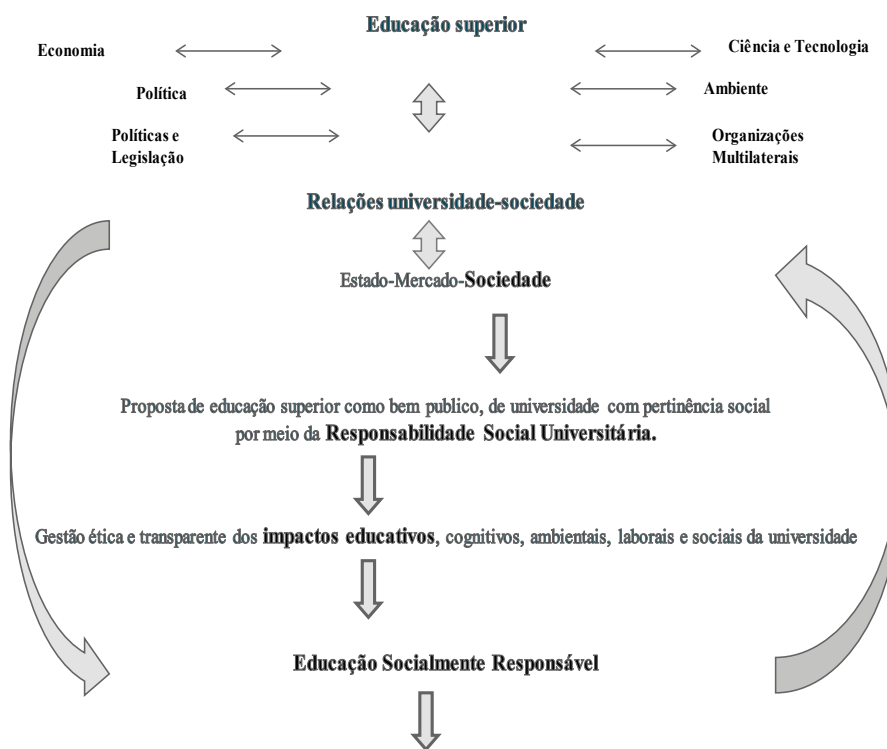
A compreensão da relação orgânica universidade-sociedade implica considerar que os processos e atividades organizacionais como um todo se produzem na interação e interdependência com o ambiente. Essa interação se constitui no processo histórico e nas inter-retro-ações entre a educação, a ciência, a economia, a política e a cultura, que criam e recriam o processo de desenvolvimento humano-social. As demandas que se colocam à educação superior se constituem assim na dinâmica das relações universidade-sociedade e mais recentemente nas interfaces com a qualidade e a pertinência social, onde se inserem os movimentos da RSU e da ESR.

Diante da amplitude que alcança a responsabilidade social no contexto das relações contemporâneas universidade-sociedade, constatamos também suas inevitáveis interfaces com a ciência, a tecnologia e a inovação. O caráter incerto dos resultados da ciência, num mundo mais consciente dos riscos do conhecimento produzido e das decisões sustentadas nesse conhecimento desafia a responsabilidade institucional e mobiliza novas formas de produção, organização e utilização do conhecimento. Assim, o conjunto das mudanças no campo científico e tecnológico tem implicações no nível institucional e organizacional da educação superior e passa a ser incorporado na discussão sobre sua responsabilidade social, em suas relações com a qualidade e a pertinência social. Procuramos, então, apreender e compreender como a Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, se constitui como categoria sóciohistórica que responde aos desafios de uma formação ética e cidadã na contemporaneidade e que contribua para a garantia da equidade.

Esta trajetória é demonstrada ao longo do capítulo e explicita um caminho teórico percorrido, conforme representado no quadro de análise abaixo.

Figura 1

Quadro teórico de análise



Possibilidade de instaurar, nas práticas educativas, a formação ética e a cidadania, sustentadas por novas racionalidades.

Nota: Silva (2014).

A complexidade deste processo e o caráter híbrido e de fronteiras nebulosas que lhe dão origem residem também no fato de que a ampliação das relações universidade-sociedade assume novas dimensões inclusive para responder às requisições do novo padrão de conhecimento na economia global. Este novo padrão impõe trabalhar em redes e alianças estratégicas, potencializando a relevância socioeconômica da inovação através de processos não lineares de aprendizagem, participação e interatividade. É nesse contexto que emerge a universidade empreendedora, que rompe com o modelo da “torre de marfim” (Etzkowitz, 2009) e que abre portas para o fortalecimento das relações com governos e empresas.

A potência do movimento da ciência, da tecnologia e da inovação nas universidades que aderem a essas tendências e pressões não deixa dúvidas de que é na interface com tais realidades que a responsabilidade social da educação superior precisa ser disputada, problematizada e discutida. A importância dos conhecimentos e da inovação nas transformações tecnoprodutivas e na vida econômica e social e a ênfase à inovação para a superação da condição periférica dos países latino-americanos como um todo exigem o debate sobre a ciência, a tecnologia e a inovação nos processos de desenvolvimento social, onde o papel da universidade se acentua.

A pertinência, nesse sentido, estaria também relacionada à produção de conhecimentos relevantes para o setor produtivo e, nesse sentido, a política universitária deve relacionar-se com a política científico-tecnológica.

Desse modo, nas interfaces entre interesses e razões de Estado, mercado e sociedade, situamos a RSU e privilegiamos o olhar sobre os processos e impactos educativos da educação superior, por meio da ESR, enfocando a formação ética e cidadã, integrada à formação técnico-científica, comprometida com a democracia e promoção da equidade.

Sobre a responsabilidade social

Situar a ESR como categoria em construção, implica começar por compreender o movimento mais amplo da responsabilidade social e de suas relações com a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável. As referências utilizadas neste estudo abarcam, na categoria responsabilidade social, o conjunto de processos e impactos sociais e ambientais que as atividades de uma organização geram, embora existam lutas políticas e não somente consensos sob o debate em relação a essas denominações.

O termo responsabilidade social contém em si uma totalidade de contradições, pois atualiza preocupações e formas históricas de responder à questão social (Lamamoto, 2000) e, mais adiante, incorpora também a problemática ambiental na ética e na gestão das organizações. Embora as abordagens conceituais mais recentes não contenham diferenças significativas, o uso social que se faz do termo revela uma diversidade de enfoques e posições ideológicas.

Porém, o próprio desenvolvimento da categoria “ambiental” e as perspectivas que vai adquirindo colocam no cenário atual, ao mesmo tempo, tanto a convergência de processos em prol do desenvolvimento sustentável quanto a denúncia e mesmo a disputa por diferentes enfoques, possibilidades e/ou pretensões de significados de cada um desses termos. Como coloca Carvalho (2010), é possível falar da “legitimação social de uma *questão ambiental*”, como configuração de novas perspectivas para a questão social na esfera pública e como “espécie de *idioma* não restrito ao âmbito ecológico, mas capaz de operar como paradigma moral, ético e estético” (Carvalho, 2010, pp. 28-29), que se gesta a partir de uma série de transformações sociais, entre elas o processo de ambientalização das esferas sociais e a educação ambiental. Em relação à dimensão social, da mesma forma o debate abriga uma diversidade de posições.

Embora não seja nosso objetivo abordar o fenômeno em sua dimensão histórica, como bem colocam Barbieri & Cajazeira (2009), debates em torno da responsabilidade social das empresas existem desde seu surgimento no início da era moderna, e muitos desses debates já eram associados ao problema da pobreza.

Entretanto, em termos gerais, é comum situar o recrudescimento da responsabilidade social nas décadas de 60-70 nos Estados Unidos, associado a movimentos ambientalistas e de defesa dos direitos dos consumidores e a pressões para prestação de contas das atividades e dos investimentos empresariais na sociedade (Alessio, 2008; Ashley, 2005).

Tomamos a responsabilidade social como um modelo de gestão nas organizações que abarca possibilidades de enfrentamento de expressões da questão social e da questão ambiental, com potência para instaurar rupturas e mudanças na esfera institucional e organizacional, tendo em vista a sustentabilidade do desenvolvimento. Entretanto, da mesma forma, a sustentabilidade não é e não será uma noção de natureza precisa e/ou discreta em seus significados pois, assim como a ideia de democracia e outras ideias fundamentais para a evolução da humanidade, não se apresenta em estado ‘puro’ e sempre será contraditória (Veiga, 2008). A força da sustentabilidade reside, justamente, em delimitar “um campo bastante amplo em que se dá a luta política sobre o sentido que deveria ter o meio ambiente no mundo contemporâneo” (Veiga, 2008, p. 165). O desenvolvimento sustentável passa a ser essa nova categoria, igualmente plena de diferentes concepções, mas por meio do qual emerge uma ampla visão de sustentabilidade—social, econômica, ecológica, espacial, cultural e política (Sachs, 2008).

Assim, a responsabilidade social, no contexto do desenvolvimento sustentável, se gesta no movimento de profundas mudanças globais e condensa múltiplas e complexas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais do capitalismo mundial. Expressa uma realidade em processo e em permanente construção, que se constitui na trama de relações e disputas entre ideias e práticas que representam diferentes interesses. Pode assim, tanto ganhar contornos mais conservadores, dentro de uma lógica prioritariamente econômica, quanto revestir-se de um caráter crítico e transformador, como alternativa para o modelo de desenvolvimento excludente e concentrador, na construção de uma sociedade sustentável (Silva, 2003; 2012). Coloca-se assim, como uma forma de gestão que busca incorporar os riscos e a complexidade das variáveis que impactam e são impactadas pelas atividades da organização e que cada vez mais necessitam ser gerenciadas, em prol da sustentabilidade e tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Os distintos padrões de interação entre o Estado, mercado e sociedade e de formas de lidar com o aparente antagonismo entre interesses privados e compromissos públicos em cada realidade (Garcia, 2004) conferem diferentes tendências nas abordagens de responsabilidade social. De qualquer forma, no auge da década de 80 podemos falar em um movimento da responsabilidade social incorporado na agenda do mundo globalizado, ainda que sua origem não seja única nem sincrônica nos diferentes países onde se desenvolve. A participação das empresas na redução das desigualdades sociais e na redução da pobreza e nas questões ambientais, nesse momento histórico, está relacionada, como expõe Beghin (2005), ao entendimento de que a sobrevivência no mercado globalizado e a legitimidade relacionam-se a novas variáveis, para além da qualidade total e do compromisso com o cliente.

No caso do Brasil, a responsabilidade social ganha força como movimento a partir do final da década de 1990, num momento histórico de pós-ditadura, passada a promulgação da Constituição Federal e em um ambiente de Reforma Gerencial do Estado, marcado pela constituição de um novo pacto social (Beghin, 2005). A principal referência nacional no assunto, liderança no ambiente empresarial e institucional sobre o tema, o Instituto Ethos apresenta a responsabilidade social como a qualidade ética das relações da empresa/organização com todos os segmentos vinculados direta ou indiretamente ao processo produtivo (governo, comunidade, ambiente, funcionários, acionistas, clientes e fornecedores) abordando, neste amplo espectro, o combate às formas de exclusão social, as manifestações de desigualdades sociais e as questões ambientais (Instituto Ethos, 2013).

A responsabilidade social passa a ser concebida como um modelo de gestão de negócios rumo ao desenvolvimento sustentável e, a partir desta concepção, desenvolvem-se conceitos correlacionados, como os de cidadania empresarial e da própria governança corporativa (Mcintosh et al., 2001; Soutello Alves, 2001; Ashley, 2005). Ao longo dessa trajetória, a concepção da responsabilidade social vai superando o enfoque reducionista inicial da função social da empresa e da filantropia empresarial tradicional, pois a crescente complexidade do sistema econômico, político e social e seus impactos, vai estabelecendo novas sinergias entre a responsabilidade social e a gestão da qualidade, as reivindicações laborais e dos direitos humanos, a ecologia e o comércio justo, entre outros temas.

No conjunto, atores da sociedade civil, das empresas, da academia e de organismos internacionais começam a focalizar a atenção na necessidade de uma gestão racional das organizações do ponto de vista de uma ética da sustentabilidade global (Vallaey, 2008), compartilhando cada vez mais temáticas comuns, consensuadas e/ou normatizadas e ferramentas de gestão de grande difusão. A responsabilidade social se expressa assim, no acatamento de normas éticas universais de gestão para o desenvolvimento humano sustentável, voltadas tanto à administração interna da organização quanto a seu vínculo com a sociedade.

A evolução da concepção de responsabilidade social passa a se referir à gestão dos impactos e dos efeitos colaterais que as decisões e atividades organizacionais geram, de modo sistêmico-complexo, incluindo toda a cadeia de fornecedores e parceiros. Dessa forma, chega-se a um entendimento comum nas abordagens contemporâneas de que a responsabilidade social envolve a participação de todas as partes interessadas no fazer da organização, através de um amplo conjunto de ferramentas de gestão. Temáticas inovadoras vão se desdobrando em diferentes abordagens, como por exemplo, os investimentos sociais responsáveis, as tecnologias limpas, o consumo responsável, a gestão da diversidade e da equidade, o engajamento das partes interessadas e os territórios socialmente responsáveis.

Embora a responsabilidade social se expresse em diferentes tendências e modelos nas realidades americana, europeia e latino-americana, Vallaey (2008) sinaliza a capilaridade da responsabilidade social e sua potência para atravessar fronteiras e criar aproximações entre setores lucrativos e não lucrativos, públicos e privados, locais, nacionais e internacionais, em uma época histórica em que se modifica a influência do Estado-Nação diante dos problemas globais, sociais e ambientais, que se acirram. De forma correlata, analisa Beghin (2005) que o campo social, como conjunto de relações e práticas, configura-se cada vez mais como campo em disputa, onde formas tradicionais e modernas, conservadoras e progressistas e com valores muitas vezes conflitantes, compõem diferentes alianças. Assim, público e privado, valores laicos e religiosos, projetos de mudança e de continuidade resultam em combinações híbridas, onde o Estado reproduz lógicas a favor de interesses privatistas e segmentos privados propõem ações com base na cidadania.

É nesse conjunto de mudanças nas relações Estado, mercado e sociedade no final do século XX que a discussão da Responsabilidade Social Universitária ganha espaço e adentra o ensino, a pesquisa, a extensão e a própria gestão institucional das IES. O campo da educação superior passa a ser atravessado pelas demandas da responsabilidade social e por este cenário onde diferentes concepções e projetos de sociedade e mesmo de universidade são pensados.

A ampliação da esfera pública e a implicação da esfera privada para tratar da complexidade da questão econômica, social e ambiental mundial é uma realidade no século XXI que expressa as contradições de um padrão de produção e desenvolvimento e implica enfrentar dilemas e desafios de mudança institucional. Tais dilemas e desafios necessitam ser compreendidos a partir de novas racionalidades e paradigmas que viabilizem incorporar as contradições em uma perspectiva complexa.

Entre as principais concepções em âmbito internacional e nacional que traduzem consensos institucionais, destaca-se o conceito condensado mais recentemente na ISO 26000, que corrobora a perspectiva da responsabilidade pelos impactos econômicos, sociais e ambientais das atividades organizacionais, dentro de parâmetros de ética e da transparência na relação com todas as partes interessadas, tendo em vista o desenvolvimento sustentável (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2010).

O novo tipo de responsabilidade que amadurece no século XXI, sustentada na gestão de impactos e riscos ambientais e sociais e não em termos filantrópicos, pode ser compreendida no quadro mais amplo da sociedade na modernidade avançada (Beck, 1998). A era global tecnocientífica tem na transição de uma sociedade baseada na produção social da riqueza para uma sociedade baseada na produção social de riscos uma forte característica. A sociedade de riscos se baseia na transformação das ameaças civilizatórias da natureza em ameaças sociais, econômicas e políticas do sistema, rompendo com o conceito da sociedade industrial clássica, de oposição entre natureza e sociedade. Nesse contexto, os riscos assumem um caráter sistêmico global, como efeitos colaterais não desejados do modo de produção e de vida modernos e

necessitam ser controlados, previstos, impedidos, calculados e/ou mitigados. Como aponta Beck (1998), os dilemas éticos passam a atravessar não somente as empresas e a economia de mercado, mas a ciência e a tecnologia, pois os riscos que hoje irrompem se diferenciam tanto por seu alcance social, quanto por sua constituição científica e política.

A Responsabilidade Social Universitária se insere, assim, por um lado como um eco da responsabilidade social empresarial e parte das novas estratégias do capitalismo global e, por outro lado, como resposta aos desafios de recriar instituições que formem profissionais e gerem conhecimentos de forma orgânica com a sociedade (Villanueva, 2012), considerando a necessidade de responder a novos problemas de desenvolvimento.

A responsabilidade social entra para a agenda da educação superior, seja como elemento incorporado à gestão, aos processos educativos e às práticas institucionais, seja como preocupação da ciência e objeto de pesquisa. Como categoria em construção, a responsabilidade social convida a universidade à reflexão crítica, à discussão interna, à busca pelo alinhamento de concepções e ao posicionamento institucional que responda de forma coerente às novas demandas nos contextos emergentes, em conformidade com a missão, identidade e cultura de cada instituição de ensino.

Responsabilidade social universitária: mudanças na gestão

Como categoria recente e sujeita a diferentes concepções e abordagens, são muitos os desafios para a implantação da RSU como modelo de gestão de ética e transparência, nas esferas administrativa e acadêmica das universidades. Como aponta Calderón (2006), a responsabilidade social não pode ser confundida com a execução de projetos socioambientais nas comunidades, nem com estratégias de marketing preparada para os avaliadores, no contexto das políticas de avaliação institucional.

A imprecisão conceitual da RSU é também analisada por Vallaey (2008) a partir de pelo menos dois erros comuns em relação ao termo: confundir a RSU com ação social solidária e com extensão social e todas as demais concepções associadas, como ajuda social, sensibilidade social ou compromisso social; tomar a RSU como forma ideológica dicotômica, desde a oposição direita-esquerda, negando seu maior valor, que é a intenção de promover o diálogo e consenso entre as partes interessadas no campo social.

Em um campo de fragilidades e divergências, a responsabilidade social vai sendo incorporada e concebida nas IES através de diferentes abordagens. Calderón, Vargas & Pedro (2011a) identificam seis enfoques teóricos predominantes em relação à responsabilidade social na educação superior. São eles: a responsabilidade social *enquanto tradição universitária*, como parte das discussões históricas da universidade,

associadas à função social da universidade, do ensino e da pesquisa; *enquanto tendência de mercado*, como reflexo da mercantilização da educação e da gestão empresarial das IES e como estratégia de diferenciação no mercado educacional; *como normatização estatal*, onde se destaca a dimensão jurídica; *enquanto estratégia de gestão das organizações*, onde diferentes perspectivas buscam aplicar às universidades estratégias utilizadas no âmbito da gestão; *como valores para o desenvolvimento humano*, tomando a universidade como espaço irradiador de valores de cidadania, solidariedade e sustentabilidade, envolvendo discussões sobre o fazer universitário, a estruturação dos projetos pedagógicos e as matrizes curriculares; *enquanto projetos sociais extensionistas*, com acentuada rejeição aos projetos assistencialistas, e onde se enquadram projetos como ações de responsabilidade social universitária semelhantes às ações no mundo empresarial e de fortalecimento da imagem no mercado e, *como compromisso social* com os setores socialmente excluídos e como meio de colocar o ensino, a pesquisa e a extensão em prol do desenvolvimento socioeconômico do país.

Em outro artigo, os autores acrescentam mais dois enfoques que representam visões paradigmáticas antagônicas e possibilitam compreender as atuais divergências teóricas neste campo: a responsabilidade social como cumprimento das atividades históricas da universidade e a responsabilidade social como resistência ao mercantilismo neoliberal (Calderón, Pedro & Vargas, 2011b), abordagem essa que retoma a análise inicial dos contextos emergentes e os projetos em disputa.

A concepção de RSU neste estudo busca, a partir do pensamento complexo, dialogar com os diferentes enfoques articulados entre si, na perspectiva da atualização histórica e do enfrentamento de dilemas que permitam posicionar a universidade política e eticamente em prol de mais amplos interesses sociais e na construção de novos modelos de desenvolvimento econômico, social e ambiental. A abordagem dos valores, que envolve discussões sobre o fazer universitário, em especial em relação à estruturação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares, como será retomado mais à frente e indica um caminho por onde podem se materializar tais posicionamentos.

O aprofundamento da concepção de responsabilidade social na universidade, como bem coloca Vallaey (2013), implica superar a perspectiva do compromisso social, que depende da vontade facultativa e do querer e envolve a filosofia de gestão. A responsabilidade social, nesse sentido, põe em questão e/ou em cheque a gestão, (Vallaey, 2013).

Tendo como ponto de partida esses pressupostos, utilizamos o referencial proposto por autores que abordam a RSU em uma perspectiva sistêmico-complexa e que a focalizam como parte da macrogestão institucional, compreendendo dimensões que se referem aos *impactos* e aos *princípios e processos*, englobando os quatro grandes sistemas das universidades: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Em Vallaey (2006) está a principal referência: a responsabilidade social das universidades é compreendida como uma

política de qualidade ética que abrange todas as atividades da comunidade universitária, através de uma gestão responsável dos serviços educativos, cognitivos, laborais, sociais e ambientais. Supõe estabelecer um diálogo participativo da universidade com a sociedade, tendo em vista promover o desenvolvimento humano sustentável.

A íntima relação que passa a se estabelecer entre responsabilidade social, sustentabilidade e gestão de impactos, tendo em vista o desenvolvimento sustentável, encontra em uma nova ética o seu fundamento e princípio norteador. Vallaey (2008) chama atenção para o fato de que não mais podemos considerar as organizações como sistemas autistas em relação a seu entorno, gerando externalidades não administráveis. A responsabilidade social implica este dever ético e a obrigação moral e epistemológica de internalizar as externalidades e não limitar a gestão a seus processos internos, o que implica acolher o pensamento complexo, no centro da reflexão ética e política.

Considerando que “a responsabilidade social se desenvolve quando uma organização toma consciência de si mesma, de seu entorno e do papel que nele representa” (Vallaey, 2006, p. 37), atingir tal consciência, global e integral, inclui as pessoas e o ecossistema, envolvendo e articulando todos os setores da organização, com vistas à produção e transmissão de saberes e à formação de profissionais responsáveis. A gestão dos impactos significa então diagnosticar, cuidar e prevenir os impactos negativos possíveis e maximizar os positivos, tendo em vista a pertinência social da universidade. O diálogo com as partes interessadas viabiliza um processo de democratização da tomada de decisões e contribui para a superação do egocentrismo organizacional.

O quadro abaixo apresenta as áreas de impacto, conforme definidas por Vallaey e pela Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesus em América Latina (AUSJAL, 2009).

Quadro 1

RSU e a Gestão de Impactos

Impactos	Vallaey	Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesus em América Latina
Impactos organizacionais	Aspectos laborais e ambientais—hábitos de vida cotidiana no campus, que derivam em valores vividos e promovidos intencionalmente ou não, que afetam as pessoas (Quais são os valores que vivemos no dia a dia? Como devemos viver em nossa universidade de forma cidadã e responsável, em atenção à natureza, à dignidade e ao bem estar dos membros da comunidade universitária?).	A universidade, como qualquer organização, gera impactos na vida de cada um de seus membros. A gestão socialmente responsável deve ser coerente com os princípios institucionais e a identidade (Inaciana), em um ambiente que favoreça a inclusão, a participação e a melhoria contínua.
Impactos ambientais	(incorporada nos impactos organizacionais)	A universidade, no exercício de suas atividades cotidianas, gera impactos sobre o meio ambiente que afetam sua sustentabilidade global. Portanto deve contribuir para criar uma cultura de proteção do ambiente e de gestão socialmente responsável dos recursos ambientais disponíveis.
Impactos educativos	Formação acadêmica – tudo que se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem e à construção curricular que deriva no perfil de egresso que se está formando (Que tipo de profissionais e pessoas vamos formando? Como devemos estruturar nossa formação para formar cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento humano sustentável?)	A universidade tem um impacto direto na formação dos estudantes, em sua maneira de entender e interpretar o mundo e sua relação com a transcendência, a forma como se comportam e valoram certas coisas em sua vida, influenciando na definição da ética profissional de cada disciplina e seu papel social. Portanto, deve buscar a gestão socialmente responsável da formação acadêmica e pedagógica, propiciando experiências vivenciais, iniciativas interdisciplinares e interinstitucionais, e reflexão crítica sobre as mesmas.
Impactos cognitivos e epistemológicos	Investigação e epistemologia – tudo o que se relaciona às orientações epistemológicas e deontológicas, os enfoques teóricos e as linhas de investigação, os processos de produção e difusão do saber, que derivam no modo de gestão do conhecimento. (Que tipo de conhecimentos produzimos, para quem e para quem? Que conhecimentos devemos produzir e como devemos difundir-los para atender às carências cognitivas que prejudicam o desenvolvimento social no país?)	A universidade orienta a produção do saber e as tecnologias. Portanto deve buscar a gestão socialmente responsável desta produção e dos modelos epistemológicos promovidos, a fim de evitar a fragmentação do saber, favorecer a articulação entre tecnociência e sociedade, promover a democratização da ciência e influir fortemente na definição e seleção dos problemas da agenda científica.
Impactos sociais	Extensão, transferência e projeção social – tudo que se relaciona com os vínculos da Universidade, com atores externos, sua participação no desenvolvimento da comunidade e do capital social, que derivam no papel social da Universidade como promotora do desenvolvimento humano sustentável. (Que papel assumimos no desenvolvimento da sociedade, com quem e para quem? Como a Universidade pode ser, por sua função e competência específica, partícipe do progresso social?)	A universidade impacta sobre a sociedade e seu desenvolvimento econômico, social e político, não somente porque forma profissionais e líderes, mas porque ela mesma é um ator social. Portanto, deve buscar a gestão socialmente responsável de sua participação no desenvolvimento humano sustentável da comunidade renunciando ao assistencialismo e propiciando a coprodução entre distintos atores e saberes, criando capital social, vinculando a educação dos estudantes com a realidade, visando um conhecimento de qualidade e relevância.

Nota: Silva (2014), adaptado de Vallaey (2008, tradução nossa) e Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesus em América Latina (2009, tradução nossa).

No caso de uma universidade, os impactos educativos e cognitivos são a essência do fazer universitário e onde residem os maiores riscos e as maiores potencialidades no que se refere à contribuição para um novo modelo de gestão ética e de compromisso com o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, privilegiar o enfoque educativo é uma forma de dar visibilidade e de fortalecer processos e políticas institucionais

que contribuam para a qualificação das iniciativas de formação acadêmica voltadas ao desenvolvimento ético e à cidadania. Para tanto, tão importante quanto desenvolver ações que promovam impactos impulso- nadores dessa direção é ampliar a consciência organizacional em relação aos possíveis impactos negativos de suas atividades.

Conforme o Observatório Regional de Responsabilidad Social Universitaria America Latina y El Caribe (ORSALC, 2012), a universidade socialmente responsável aspira à congruência entre seu discurso e seus atos em todos os aspectos. Considerando que os efeitos das ações positivas pouco ensinam em relação ao que melhorar, o estudo, o diagnóstico e a comunicação para a comunidade universitária dos impactos ne- gativos dos processos da universidade, quando estudados e assumidos com seriedade e responsabilidade, são fontes de mudanças profundas nas rotinas e na mentalidade dos membros da comunidade acadêmica e administrativa.

O Orsalc (2012) identifica sete grandes temas e processos-chave da RSU, os quais, no conjunto, tratam de dimensões fundamentais que respondem às cinco áreas de impacto da universidade, abarcando de for- ma ampla e profunda a gestão institucional, conforme apresentado abaixo.

Quadro 2

Temas da Responsabilidade Social Universitária (RSU)

Tema	Abrangência
Democracia e Transparência	Todos os temas relacionados com a eleição dos dirigentes, os processos participativos e democráticos de tomada de decisões e prestação de contas para a comunidade universitária e a sociedade.
Equidade, Recursos Humanos e Clima Laboral	Todos os temas relacionados com a equidade salarial e laboral entre gêneros, a integração de pes- soas com necessidades/habilidades especiais, as condições e relações de trabalho, o bem- estar das pessoas e a formação profissional e pessoal.
Meio Ambiente e Campus Sustentável	Todos os temas relacionados com a pegada ecológica da universidade, os processos de gestão eco- logicamente sustentável do campus, a formação de pessoas nos temas ambientais, os critérios social e ambientalmente responsáveis utilizados para compras e relações com os fornecedores.
Educação Socialmente Responsável	Todos os processos acadêmicos que asseguram que a formação humanística e profissional seja di- recionada à missão socialmente responsável da Universidade, assim como as medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica responsável.
Gestão Social dos Conhecimentos	Todos os processos acadêmicos que assegurem a construção crítica de conhecimento, a fim de mel- horar a formação do aluno, a relevância e a pertinência social da pesquisa e sua difusão e o exercício cidadão das ciências.
Integração Curricular da Extensão	Todos os processos acadêmicos que permitem avaliar e integrar a extensão (alcance social, volun- tariado, serviço social estudantil, transferência de tecnologia e consultoria) dentro de currículos para melhorar a formação e a pesquisa em cada curso.
Desenvolvimento Local e Regional	Todos os processos de diálogo social e de redes externas em que a universidade pode participar, a fim de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas (local, nacional e / ou internacional).

Nota: Silva (2014), com base em Observatório Regional de Responsabilidad Social Universitaria America Latina y el Caribe (2012, tradução nossa).

O quadro com os sete temas permite construir um modelo orgânico que contempla a complexidade da gestão e o engajamento de múltiplas partes interessadas, tendo em vista a ética nas relações universidade-sociedade, sustentada em critérios de qualidade, excelência e pertinência que requerem inovação no diálogo com as demandas da sustentabilidade e da competitividade das universidades.

A RSU, como filosofia e como gestão, se transforma em estratégia para o processo histórico de construção do desenvolvimento sustentável. Contudo, cabe a questão: esta perspectiva da RSU tem potência para provocar mudanças nas bases materiais e de gestão institucional, em direção ao fortalecimento de processos dialógicos e democráticos no campo da educação superior?

Entendemos que a RSU, associada a outros movimentos, estratégias e iniciativas que concorrem e ocorrem simultaneamente no campo da educação superior, na dinâmica institucional e nas relações com a sociedade pode contribuir para a qualidade com excelência e pertinência social.

O conjunto dos temas propostos pelo ORSALC, articulados às quatro grandes áreas de impactos apresentadas por Vallaey e pela Rede AUSJAL confere maior amplitude de abordagem e de possibilidades, num ambiente complexo e carregado de contradições e paradoxos. Uma visão que supere a fragmentação universidade-sociedade, como se os problemas sociais e ambientais fossem da sociedade e não da universidade passa pela formação dos técnicos e dos pesquisadores, baseada que está na mesma racionalidade que produz tais problemas. Daí a necessidade de a universidade olhar a si mesma e aos modelos mentais, epistemológicos e cognitivos que produz, para além de praticar o seu histórico compromisso social.

A relação entre sustentabilidade, responsabilidade social e gestão de impactos inspira uma nova ética como princípio norteador e provoca a atualização do papel da educação nesse contexto. A Educação Socialmente Responsável, como parte da gestão da RSU, ao abranger os processos educativos e a qualidade desses processos, convive com a árdua e desafiadora tarefa de instaurar e garantir uma formação ética e cidadã, de forma democrática e sustentada em novas racionalidades e teorias pedagógicas. A concepção de equidade passa a ser resignificada e impõe novos desafios as IES.

Educação socialmente responsável e equidade, no âmbito da RSU

As interfaces entre responsabilidade social, ética e ensino nas universidades são apontadas por diferentes autores que defendem uma educação superior eticamente comprometida com o desenvolvimento social sustentável, para além das exigências imediatas do mercado (Kliksberg, 2006; Wagenberg, 2006). A pro-

posta educativa de materializar esta inquietante tarefa tem encontrado na categoria formação uma utilização cada vez mais generalizada que, de alguma forma, traduz o movimento que vem colocando novas exigências ao sistema educacional (Tanguy, 1996).

No contexto da educação, como colocam Bolan & Motta (2008), não se trata mais de discutir se a finalidade principal da educação superior deve ou não ser a formação de profissionais éticos e cidadãos, pois esta é uma demanda social mundial e faz parte das exigências das diretrizes curriculares da maior parte dos cursos. A questão que se coloca é qual a possibilidade de uma formação ética e cidadã na educação superior e como organizar os conteúdos e as atividades curriculares para formar um profissional socialmente responsável, para formar indivíduos críticos, moralmente competentes e capazes de tomada de decisões frente a questões éticas. Os autores também defendem que a formação humanística, importante para a conquista da equidade e da inclusão social, deveria passar a ser conteúdo transversal das matrizes curriculares, ao invés de ser um conteúdo tratado em disciplinas, em geral no primeiro ano dos cursos (Bolan & Motta, 2008).

Na mesma direção, Villar (2009) destaca um conjunto de aprendizagens orientadoras para novas propostas educativas nas universidades, onde a formação ética e social requer metodologias que integrem aspectos cognitivos e afetivos e uma boa formação sobre fenômenos e processos sociais. Segundo a autora, trabalhar com questões valorativas envolve ainda a dimensão espiritual e a universalidade do humano como fenômeno ético fundante do princípio da dignidade humana, na tensão com o respeito à diversidade cultural e a tolerância. A Educação Socialmente Responsável abarca, assim, necessariamente, os Direitos Humanos.

Nesse contexto, a equidade passa a ser um conceito diferencial, entretanto, não é um conceito unívoco. Para alguns autores ela vem associada à ideia de igualdade. “Representa a igualdade entre os indivíduos em algum atributo. E a capacidade de uma pessoa se define como as distintas combinações de funções que esta pode chegar a alcançar” (Formichella, 2011, p. 7). A equidade passa a relacionar-se a um projeto político que implica reconhecer as desigualdades iniciais, na entrada, e tenciona a discussão sobre que concepção de igualdade inspira e mobiliza tal projeto, no contexto da educação superior. O sistema educacional estará sendo equitativo quando os resultados da educação e da formação não dependerem de fatores geradores de “características iniciais” e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um (Felicetti & Morosini, 2009).

Isto quer dizer que a equidade na educação superior não se restringe ao acesso e nem mesmo à permanência no sistema para atingir o sucesso, que corresponde à conclusão de um determinado nível de estudo. A avaliação da equidade não se restringe ao número de anos que um indivíduo cursou, mas se amplia para o exame das estratégias e suporte ofertados para que o indivíduo consiga sucesso na vida pessoal, estudantil e profissional. A equidade se relaciona com conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujei-

tos. Mas, uma das grandes questões que se põe é como avaliar a posse de tais atributos? Não há certeza quanto a essa resposta: alguns afirmam que exames estandardizados dariam conta, outros apontam que tais exames não abarcam o total da população a ser avaliada. A questão está posta e busca uma solução.

Vemos que a promoção do ensino socialmente responsável contempla tanto a formação de indivíduos qualificados para o mercado profissional quanto à formação de indivíduos “críticos, moralmente competentes, capazes de tomada de decisões frente a questões éticas, não apenas considerando uma visão deontológica, mas também seus contextos pragmáticos, morais e sociológicos” (Bolan & Motta, 2008, p. 17). Nesse sentido, entendemos que a formação acadêmica tem papel relevante na formação dos estudantes e que a mesma se efetiva na relação entre as bases materiais e objetivas inscritas nas propostas e práticas de formação na universidade e a subjetividade dos mesmos. O perfil de egresso expresso em projetos pedagógicos de cursos revela na essência o desafio de materializar uma educação socialmente responsável, que garanta equidade.

Experiências encontradas na pesquisa bibliográfica voltada à realidade brasileira e latino-americana podem contribuir para a construção de um modelo de ESR. A implementação da Responsabilidade Social na *Universidad Católica de Temuco*, no Chile, apresenta características de um modelo educativo destacadas por Villar (2009), por meio de dez grandes competências genéricas a serem ensinadas, fortalecidas e apropriadas pelos estudantes em sua formação profissional. Entre estas, destacamos aquelas mais diretamente relacionadas à ética e à cidadania: atuação ética (como sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional; valorização e respeito à diversidade (reconhecimento do outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidades enriquecem a convivência); inovação e criatividade (como capacidade de gerar novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico) e gestão do conhecimento (processamento do conhecimento e o que implica conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar conforme as exigências do meio sociocultural).

Os impactos educativos negativos como a hiperespecialização, a falta de formação ética e cidadã e a redução da formação à empregabilidade (Vallaey, 2008) precisam ser reconhecidos a partir de uma gestão que envolve novas concepções de formação profissional responsável inter e transdisciplinar, a aprendizagem socialmente pertinente e a construção de currículos de forma democrática e consensual. A ruptura com a inteligência cega (Morin, 1991; 2013) que sustenta a fragmentação é extremamente desafiadora, posto que tem sua origem em uma racionalidade que, embora já muito “sacudida” pelos novos paradigmas epistemológicos e teorias, ainda opera com força na nossa vida e nos ambientes educativos. Os contextos emergentes e o caráter híbrido que assumem as IES na contemporaneidade “forçam” a educação superior para a mudança de estruturas e processos que implicam romper barreiras de diferentes ordens.

No campo do ensino, as ações voltadas ao acesso e permanência dos estudantes são potencializadas pela necessidade de alinhar as condições de aprendizagem no processo, a partir de um “status” de entrada que revela profundas desigualdades sociais, as quais se manifestam em variadas questões de ordem social, econômica, cultural e psicossocial entre os estudantes. Isso para além do propósito de construir processos de aprendizagem incluindo a diversidade. A perspectiva de currículo como construção social, de relações democráticas no processo de produção e compartilhamento de conhecimento e a inclusão social passam a compor as políticas e estratégias de ação pedagógica diante do desafio da equidade.

Nesse contexto, crescem as estratégias voltadas a experiências junto ao entorno social a partir de metodologias como a aprendizagem-serviço; a promoção de espaços de reflexão interdisciplinar e a busca pela construção de respostas criativas aos problemas sociais econômicos, culturais e ambientais entre os estudantes; o estímulo ao exercício da cidadania e da democracia e a formação de consciência sobre as implicações éticas da atuação pessoal e profissional. Conforme constatado em estudo exploratório sobre o tema (Amaro & Morosini, 2013), a ética e a cidadania aparecem como a síntese de múltiplas demandas que se atualizam historicamente no âmbito da educação superior.

Com base no referido estudo, associados à Educação Socialmente Responsável e à formação ética e cidadã emergem temas como autonomia, responsabilidade, compromisso, respeito, equidade, justiça, sensibilidade social, educação ambiental, sustentabilidade, direitos humanos, democracia, tolerância, paz, solidariedade e igualdade social. Ganha ênfase o papel das diretrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e do currículo, bem como das disciplinas voltadas à educação para ética e cidadania. Emergem novas configurações curriculares, onde tolerância, respeito das diferenças e a dignidade humana são projetadas tendo por base racionalidades emergentes e novas ideias, como a criação de disciplinas transversais e obrigatórias a todos os cursos e matrizes de competências comuns à formação cidadã. Questões contemporâneas referentes às relações sociais sustentadas em uma cidadania e democracia, dentro de preceitos de igualdade e equidade (especificamente questões de gênero e de identidade racial) e as relações com a realidade das desigualdades sociais e da pobreza e com a problemática ambiental, na perspectiva da ecologia e da educação ambiental, são crescentemente incorporadas nas pesquisas, associadas à responsabilidade social. A tendência de dar visibilidade ao modo como as instituições de educação superior estão contribuindo para a formação social, cidadã e/ou comunitária dos acadêmicos revela a inquietação de responder à missão essencial de uma instituição educativa (Amaro & Morosini, 2013).

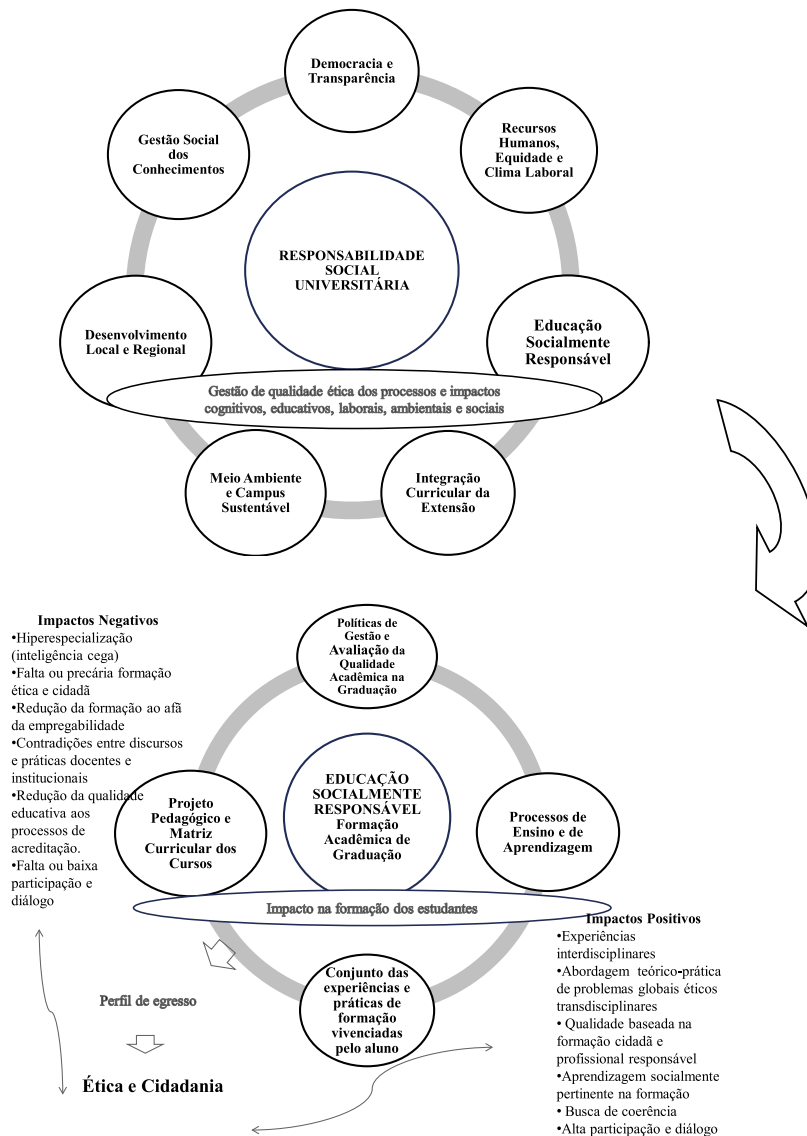
Embora muitas instituições de educação superior estejam investindo em uma formação socialmente responsável e introduzindo critérios de RSU e sustentabilidade na sua gestão, incorporar a Responsabilidade Social Universitária e a Educação Socialmente Responsável nos processos de ensinar-aprender de forma transversal nos projetos pedagógicos segue uma tarefa desafiadora no sentido teórico e prático e do ponto de vista de uma política institucional. A dimensão da ESR contempla a formação humanística e profissional

alinhada à missão socialmente responsável da Universidade e oferece um amplo campo a ser melhor explorado e compreendido para que novas práticas possam alimentar os processos transformadores na realidade social.

Da análise das tendências em curso, sustentadas teoricamente, lançamos um esquema interpretativo das relações entre RSU e ESR, esboçando algumas questões pertinentes ao desafio de uma formação ética e cidadã na contemporaneidade, no contexto da equidade.

Figura 2

Responsabilidade Social Universitária e Educação Socialmente Responsável na Graduação – formação ética e cidadã e os impactos educativos



Nota: Silva (2014), inspirado em Vallaey (2008; 2011), Observatório Regional de Responsabilidade Social Universitária América Latina y El Caribe (2012) e Asociación de Universidades Confiadas a La Compañía de Jesus em América Latina (2009).

A figura contempla as sete dimensões da Responsabilidade Social Universitária e destaca a Educação Socialmente Responsável, especificamente no âmbito do ensino de graduação, que envolve as políticas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica e os processos educativos expressos no projeto pedagógico e matriz curricular dos cursos; nas relações de ensino e de aprendizagem e no conjunto de experiências e práticas de formação oferecidas e vivenciadas pelos alunos.

Tomamos a ESR, no contexto da RSU, como parte da missão essencial das universidades e onde reside sua principal força transformadora, por meio de uma formação ética e cidadã voltada à qualidade com pertinência social nas universidades. Nesse sentido, a dimensão ética emerge como base da Responsabilidade Social Universitária e da Educação Socialmente Responsável, e assume, na perspectiva da complexidade, a tarefa do diálogo entre diferentes projetos e novas racionalidades, na tensão com os contextos emergentes. Novas estratégias no âmbito institucional e organizacional das IES precisam ser lançadas para fazer frente ao desafio da equidade, num ambiente altamente competitivo e mutante que mobiliza a capacidade diferencial de construir pontes tendo em vista a excelência com pertinência, e do desenvolvimento da ciência, da tecnologia, do empreendedorismo e da inovação, alinhados e compromissados com a promoção do desenvolvimento humano-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do percurso realizado destacamos duas ideias: a relação da responsabilidade social com a qualidade na perspectiva da pertinência social e a relação da responsabilidade social com o conhecimento científico e tecnológico. Ambas estão inter-relacionadas.

Dias Sobrinho (2012) identifica no centro dessas transformações uma disputa em torno do conceito de qualidade. Ao discurso dominante da qualidade como cumprimento de *standards* objetivos, definidos por organismos externos na perspectiva da economia globalizada, contrapõe-se a qualidade na perspectiva do bem público, que incorpora aos valores técnico-científicos os valores culturais e ético-políticos. Nesse sentido, a defesa da formação integral (intelectual, moral, profissional, afetiva, social estética) contrapõe-se à racionalidade instrumental (Dias Sobrinho, 2012). Da mesma forma, Franco & Morosini (2011) questionam as formas como vem sendo abordada a qualidade na educação superior e apontam a necessidade de estudos que revelem os impactos das avaliações em grande escala, das métricas universais e das rotinas burocráticas presentes no processo de globalização, e de buscar caminhos alternativos em direção a uma qualidade capaz de conduzir às desejáveis mudanças.

Fica claro que qualidade e inovação são conceitos multidimensionais e complexos, imbricados em realidades socioculturais e econômicas, que possuem conotação axiológica (Morosini, 2009b). Segundo Morosini, a qualidade e a inovação, na perspectiva da pertinência social, se relacionam à nova forma de produzir conhecimento e provocam a reflexão sobre que tipo de relação universidade-sociedade é possível na construção de sociedades democráticas e de modelos de desenvolvimento sustentável. A vinculação orgânica às demandas do entorno e a busca de uma aproximação mais estreita entre os que produzem e os que se apropriam do conhecimento passa a ser requisito da qualidade em contraposição à vinculação com ideias mercantis e lógicas empresariais. Essa é a concepção de qualidade social da educação, comprometida com a emancipação humana, com a democratização do acesso e com a participação enquanto direito de cidadania (Camini, 2006).

A perspectiva de que a universidade tenha como seu principal referente a sociedade e não o mercado implica interdependência, com autonomia. Nesse sentido, a responsabilidade social em relação aos processos e impactos na comunidade interna, externa e na sociedade em geral, mobiliza a universidade a pensar-se e a tomar decisões sobre os valores que sustenta na interação dinâmica e complexa que estabelece com as diferentes partes interessadas. Isso implica contribuir para transformar o paradigma epistêmico e ético-moral (Dias Sobrinho, 2008) que tem sustentado as formas de pensar e agir de governos, instituições e pessoas, e que tem priorizado atender às demandas da acumulação privada e de um modelo de desenvolvimento predominantemente econômico.

Do exposto, depreendemos a relação entre responsabilidade social, qualidade, pertinência social e produção de conhecimento. A Gestão Social do Conhecimento e a Educação Socialmente Responsável, dimensões da RSU que se referem aos impactos cognitivos e educativos das atividades universitárias, assumem um papel estratégico. Os impactos nas relações universidade-sociedade a partir da ciência são desencadeados pelo próprio desenvolvimento científico e tecnológico, que desafia o repensar do conhecimento sobre o conhecimento. Novas relações entre o progresso científico, progresso técnico e desenvolvimento econômico ganham evidência a partir da consolidação de uma economia do conhecimento, assim como são postas em questão na perspectiva da sua contraposição, a sociedade do conhecimento. O reatamento dessas mudanças tem visíveis impactos nas universidades, onde novos formatos de interações são criados e experimentados e novas tensões nas relações com a qualidade e a pertinência social emergem.

A discussão sobre a sociedade de risco e as relações com a fundamentação ética que permeia a concepção de responsabilidade social são aqui reiteradas na perspectiva da ciência, que tem sua responsabilidade tanto na geração quanto na proteção de riscos econômicos, sociais e ambientais. Assim, a RSU, na perspectiva adotada, provoca o repensar sobre a produção e a disponibilização do conhecimento para a sociedade.

Finalmente, identificamos então que a perspectiva da qualidade, associada à responsabilidade social e sustentada em novas relações entre ciência, tecnologia e inovação nas interações universidade-sociedade, tem na pertinência social sua principal referência. Como propõe Didriksson (2008), uma *universidade de inovação com pertinência social* tem o eixo da qualidade do processo educativo localizado na utilidade social dos conhecimentos produzidos e distribuídos pela universidade. A qualidade social conduz à ideia de uma instituição social com alto nível de compromisso e responsabilidade com a mudança social, a democracia, a paz e o desenvolvimento sustentável.

Retomamos aqui o contraponto à economia do conhecimento, através de uma “sociedade inteligente do conhecimento” (Didriksson, 2008, p. 42, tradução nossa) onde a criação de riqueza proveniente da ciência, da tecnologia e da inovação volta-se a alcançar melhores níveis de qualidade e bem-estar coletivo da população. Em tal perspectiva, podemos pensar em um contexto onde excelência e pertinência atuem de forma complementar, pois “da mesma maneira que a pertinência traz riqueza e complexidade a excelência, não poderíamos obter nenhuma pertinência se renunciássemos a excelência” (Enders, 2012, p. 237, tradução nossa).

Sintetizando o que foi discutido até o momento, interessa-nos destacar que:

- a) Um projeto de universidade como bem público e da responsabilidade social associada à qualidade social e pertinência está presente no cenário latino-americano no tensionamento com as forças macroeconômicas e políticas globais que colocam a educação como serviço comercial transnacional;
- b) A complexidade dos Contextos Emergentes na Educação Superior (Morosini, 2014) e dos projetos/interesses em jogo coloca o desafio da construção de novas saídas em direção a um modelo de desenvolvimento sustentável onde a ciência, a tecnologia e a inovação precisam ser pensadas em função da qualidade com pertinência social, integrada com a excelência;
- c) A ESR, no contexto da RSU e na perspectiva sistêmico-complexa, pode impulsionar modelos de formação nas universidades pautados na ampliação das relações com a sociedade, pelo diálogo com um mais amplo espectro de diferentes partes interessadas e afetadas pelos impactos cognitivos, educativos, laborais, ambientais e sociais de suas atividades, na perspectiva da equidade.

Sendo o currículo uma das principais estratégias de ESR, voltada a formação ética e cidadã, incrementar mudanças na gestão educativa e no modelo curricular, na perspectiva da equidade e da pertinência social é um caminho a investir para formar egressos de forma socialmente responsável.

Cabe a reflexão sobre as possibilidades e limites da universidade em produzir mudanças e transformações na realidade, imersa que está em um cenário com características que marcam o contexto das universidades em geral, mas em especial as instituições latino-americanas. Em meio à crescente heterogeneidade e

diversidade, à expansão do número de estudantes e do sistema privado, ao impacto das novas tecnologias, à mercantilização e internacionalização da educação e ao desenvolvimento de novas carreiras e áreas de conhecimento interdisciplinares (Didriksson, 2012), as universidades se movimentam e lançam mão de estratégias para garantir sobrevivência e legitimidade.

Considerando a relevância da avaliação institucional e dos índices nos processos de financiamento, competitividade e internacionalização, associar a RSU e a ESR como modelos de gestão e educação às políticas de avaliação e de qualidade pode ser uma importante alternativa a incrementar, ao permitir alavancar iniciativas em andamento nas universidades, as quais carecem de sistematização, institucionalização e ampliação. Fuente & Herrera (2012) propõem a relação dos processos de avaliação e autoavaliação institucional com a gestão da RSU a partir de critérios como a qualidade (formar crítica e integralmente um estudante) e a pertinência (valor social dos conhecimentos, sua produção e disseminação), voltados ao exercício responsável da crítica social e política e à disposição para ampliar as fronteiras do conhecimento. Trata-se de melhor alinhar os processos de Educação Socialmente Responsável à gestão da qualidade nas IES, de forma integrada à gestão institucional, com indicadores qualitativos.

Discutimos ao longo do texto as concepções de Responsabilidade Social Universitária e de Educação Socialmente Responsável. Identificamos e compreendemos demandas emergentes nas relações universidade-sociedade e os projetos de educação superior em disputa considerando o caráter híbrido que as IES assumem nesse momento histórico, acreditando na possibilidade desafiadora do diálogo entre diferentes tendências, fortalecendo a responsabilidade social. Chegamos ao fim do texto anunciando as relações teóricas possíveis entre a proposta de uma universidade de inovação com pertinência social (Didriksson, 2005) e as novas racionalidades contemporâneas que sustentam e permitem o desenvolvimento de tal modelo, em especial por meio dos novos paradigmas na educação.

A Responsabilidade Social Universitária, na perspectiva utilizada, permite alavancar processos de mudança institucional e social, tendo em vista o fortalecimento da educação como bem público, da qualidade com pertinência social, e se pretende impulsionadora dos processos democráticos e de uma universidade a serviço da construção de novos modelos de desenvolvimento que implicam incorporar a ciência e tecnologia à agenda do desenvolvimento sustentável como proposta de desenvolvimento integral a ser enfrentada desde a perspectiva do sistema socioecológico (Vessuri, 2008).

Retomamos a ideia de que, na dinâmica dos movimentos nos quais e com os quais a Universidade interage e se reinventa, uma racionalidade que contemple uma visão não fragmentada do homem, da natureza e da cultura deve ter potência para conduzir as rupturas requeridas com o atual modelo de desenvolvimento

hegemônico e disputar outras formas coletivas de organizar a vida em sociedade. Do contrário, ainda que contenham em si “sementes do novo”, a inovação desde a perspectiva da responsabilidade social na educação superior tende a reproduzir, de novas formas, um padrão de desenvolvimento dominante e concentrador.

Considerando que é no microespaço social, no cotidiano institucional de cada universidade que se gestam e ganham forma as propostas de formação, as questões e desafios globais da educação superior se corporificam nas realidades sociais concretas, nas esferas locais. Neste espaço, onde interagem os múltiplos sujeitos sociais, se constroem os projetos alternativos que anunciam a esperança do novo e se instauram modelos educativos capazes de contemplar a formação de novas mentalidades, sustentada por um pensamento que se abra às novas racionalidades, dentro de um projeto emancipatório democrático.

REFERÊNCIAS

- Alessio, R. (2008). *Responsabilidade social das empresas no Brasil: reprodução de postura ou novos rumos?* Porto Alegre: Edipucrs.
- Altbach, P. (2013). Os papéis complexos das universidades no período da globalização. *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social* / trad. Vera Muller. Porto Alegre: Edipucrs.
- Amaro, I. (da Silva) & Morosini, M. C. (2013, agosto). Avaliação, qualidade e responsabilidade social na educação superior: produções na CAPES e ANPED. Anais do *Congresso Internacional de Avaliação*, Gramado, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Ashley, P. A. (2005). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesus en América Latina. (2009). *Políticas e sistema de autoavaliação e de gestão da responsabilidade social universitária*. Acesso em <http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Investigacion/RSU_AUSJAL%20Version%20Completa%20con%20anexos.pdf>
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2010). *ABNT NBR ISO 26000. Norma Brasileira. Diretrizes sobre Responsabilidade Social*. [S.l.]: ABNT.
- Bawden, R. (2013). O Objetivo Educador da Educação Superior para o Desenvolvimento Humano e Social no Contexto da Globalização. *Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Em Vera Muller (trad.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Barbieri, J. C. & Cajazeira, J. E. R. (2009). *Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática*. São Paulo: Saraiva.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beghin, N. (2005). *A filantropia empresarial: nem caridade, nem direito*. São Paulo: Cortez.
- Bernheim, C. T. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, 1-2,(11), 181-196.
- Bolan, V. & Motta, M. (2008). Responsabilidade social no ensino superior. *Revista Responsabilidade Social*, 4(4), 7-16.
- Calderón, A. I. (2006). Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Estudos*, 36(24), 7-22.
- Calderón, A. I.; Vargas, M. C.; & Pedro, R. F. (2011a). A UNESCO e a responsabilidade social da educação superior. *Responsabilidade Social*, 5(5), 11-16.
- Calderón, A. I.; Pedro, R. F.; & Vargas, M. C. (2011b). Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, 39(15), 1185-1198.
- Camini, L. et al. (2001). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, I. C. M. & Toniol, R. (2010). Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. esp, 28-39.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In A. L. Gazzola & A. I. Didriksson, (Eds.). *Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Educación superior como bien público: del principio a la realidad. In: J. R. de la Fuente & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina* (pp.169-195). México: Miguel Angel Porruá.
- Didriksson, A. (2005). De la reforma a la innovación: La universidad de nuevo necesaria. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20. Caracas: San Juan.

- Didriksson, A et al. (2008). Contexto Global y Regional de la Educacion Superior en America Latina y el Caribe. In A. L. Gazzolla & A. Didriksson, (Ed.). *Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2012). Universidad y bien público em la perspectiva de uma sociedad democratica del conocimiento. In J. R. Fuente & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latinay el Caribe* (pp. 61-98). México: Miguel Angel Porruá.
- Enders, E. G. (2012). Universidad y sociedad: Nueva visión para el siglo XXI. In J. R. Fuente, & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latinay el caribe* (pp. 237-252). México: Miguel Angel Porruá.
- Espinoza, O. & Gonzalez, L. (2012). Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In J. R. de la Fuente & A. Didriksson, (Coords). *Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina* (pp. 123 – 151). Mexico: Universidad de Guadalajara.
- Etzkowitz, H. (2009). *Hélice tríplice: universidade-indústria-governo: a inovação em ação*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Fellicetti, V. L. & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 62 (17), 9-24.
- Formichella, M. (2014). Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n1.2014>
- Franco, M. E. dal P. & Morosini, M. C.(Org.). (2011). *Qualidade da educação superior: dimensões e indicadores: observatório da educação*. CAPES/INEP. Porto Alegre: Edipucrs.
- Fuente, J. R. de la & Herrera, A. (2012). La universidad de las Américas y la responsabilidad social universitaria. En J. R. de la Fuente & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Miguel Angel Porruá.
- Garcia, J. (2004). *O negócio do social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gumport, P. J. (ed.) (2007). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore. MD: Johns Hopkins University Press
- Lamamoto, M. V. (2000). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

- Instituto Ethos. (2013). *O que é a RSE*. Acesso em <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx>.
- Kliksberg, B. (2006). A ética e a responsabilidade social da universidade. *Estudos: Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior*, 36(24), 23-26.
- Mcintosh, M., Leipziger, D. & Jones, K.L. (2001). *Cidadania corporativa: estratégias bem sucedidas para empresas responsáveis*. Tradução de Bazan Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Inst. Piaget.
- Morin, E. (2013). Será necessário desconfiar ainda mais da douda ignorância dos experts. *Revista FAMECOS*, 20(1), 83-88.
- Morosini, M. C. (2014, jul). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Revista Avaliação*, 2 (19), 385-405 .
- Morosini, M. C. (2009a) Qualidade na Educação Superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, 43(20), 165-186.
- Morosini, M. C. (2009b). Educação superior em tempo de supercomplexidade. In J. L. N., Audy & M. C. Morosini, (Org.). *Inovação, universidade e relações com a sociedade* (pp. 78-110). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ORSALC. (2012). Observatorio Regional de Responsabilidad Social Universitaria para America Latina y El Caribe. *U-Benchmarking Club en Responsabilidad Social Universitaria*. Acesso em <<http://columbus-web.org/documentsplatform/2012/10/22/benchmarking-club-en-responsabilidad-social-universitaria/>>.
- Ries. (2014). *Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação*. Educação Superior e Contextos Emergentes. Projeto de Pesquisa. CNPQ.
- Sachs, I. (2008). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*, (3. ed.). Rio de Janeiro: Garamond.
- Silva, I. A. (2003). Responsabilidade Social e Gestão Social. In M. C. Kother, (Org). *Os desafios do profissional do Terceiro Setor diante das complexidades da sociedade contemporânea*. Porto Alegre: FIJO.
- Silva, I. A. (2012). A implantação de política social como estratégia de mudança institucional no campo da gestão da responsabilidade social universitária. In *Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade*, 3. Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades: desdobramentos. São Carlos: USP.

- Silva, I. A. (2014). Educação socialmente responsável: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária [documento impresso e eletrônico]. Porto Alegre, 272f. Acesso em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5189
- Soutello Alves, L. E. (2001). Governança e cidadania empresarial. *Revista de Administração de Empresas*, 4(41), 78-86
- Tanguy, L. (1996). Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, 2(2), 385-410.
- Vallaey, F. (2006). O que significa responsabilidade social universitária? *Estudos. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 24(36), 35-56.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad: nueva época*, [S.l.], 2(13), 191-219.
- Vallaey, F. (2013). *Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2873%3Aarticulo-francois-vallaey-consultor-internacional-en-responsabilidad-social-francia&catid=233%3Aarticulos-relacionados&Itemid=966&lang=es&showall=1>.
- Veiga, J. E. (2008). *Desenvolvimento Sustentável—o desafio do século XXI*, (3 ed.). Rio de Janeiro: Garamond.
- Vessuri, H. (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. In A. L. Gazzola & A. Didriksson, (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Villanueva, E. (2012). Responsabilidad social universitaria: un horizonte de cambios para las universidades latinoamericanas. In J. R. de la Fuente & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*, (pp 219-235). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Villar, J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidade Social*, 4(4), 27-37.
- Wagenberg, A. (2006). A urgência da responsabilidade social universitária. *Estudos. Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior*, 24(36), 27-34.

CAPÍTULO 4

Consideraciones sobre moral, ética y política en responsabilidad social universitaria

La acción política sólo es maniquea en sus grados bajos, y el maniqueísmo tiene el efecto de camuflar el azar y la incertidumbre de la acción. Ser sujeto, es ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo.

Morín.

Carlos Enrique Cardona Quiceno

RESUMEN

Durante las últimas décadas, a las naciones les ha tocado padecer un escenario de crisis permanente debido a la deficiente aplicación de lo ético, lo político y lo moral en los diferentes gobiernos del ámbito global. Colombia no ha sido la excepción frente a esta situación, y todo lo anterior ha generado una descomposición social que se evidencia en los lugares más comunes que habitan los ciudadanos y hasta en los espacios políticos donde se toman las más grandes decisiones.

Los gobernantes que se eligen democráticamente no han sabido guiar los intereses de la sociedad civil por el camino más adecuado, ni han permitido construir una Nación sobre las bases de la autonomía y la responsabilidad social. Lo anterior ha llevado a que lo autónomo y la responsabilidad social se reflejen en el contexto universitario, en tanto que este es el espacio constituyente para generar acciones transformadoras dentro de la sociedad, partiendo de un esclarecimiento de lo ético, lo político y lo moral, como ejes fundantes en el quehacer de la autonomía y la responsabilidad social.

Es evidente que estos tres ejes guardan una relación directa entre sí; y a su vez, no son ajenos a la educación en cualquiera de sus niveles, más aún, cuando hacemos referencia a la educación superior, aquel ámbito que pretende preparar desde sus cimientos académicos y civiles a la sociedad en su conjunto, bajo la égida de la responsabilidad social.

RESUMO

Nas últimas décadas, as nações têm os tocado na própria definição das crises que levaram vários governos. Crise obedecer ao desvio ético, político e moral. O país não foi exceção a esta decomposição sociais, os governantes não têm sido capazes de orientar os interesses da nação na direção certa. Órgãos de controle e da sociedade civil têm sido sempre presa a censura por meio de comunicação nacional e internacional

No contexto universitário não se deve cair na armadilha de ter de faculdade, como negócio, embora se fale de empresa-universidade, o ensino superior deve distinguir-se como um ambiente auto-suficiente, que facilita e é um trampolim para ações transformadoras na sociedade. Ele falou em um longo tempo de responsabilidade social corporativa, mas as linhas a seguir neste capítulo são do contexto universitário.

O objetivo deste capítulo é esclarecer a particularidade e especificidade da ética, da moral e da política, apesar de reconhecer que são conceitos que estão diretamente relacionados e constituem uma tríade, não são estranhos para a educação em toda a suas níveis e especificamente sobre a responsabilidade social do sistema universitário. Respondámonos: Como fazer que do estudante universitário e sua comunidade um lugar agentes éticos e políticos para contribuir na transformação da sociedade?

INTRODUCCIÓN

A raíz de la descomposición social en la que se vive, con todo lo que el término social implica, habitamos hoy un mundo en el que se gesta una subvaloración de los valores, y por ello los teóricos de la moral (Platón, trad. en 1993, Aristóteles, trad. en 2002, Tomas de Aquino, 2010, Descartes, trad. en 2011, Kant, 2012, Hegel, 2010, Habermas, 2008) y algunos académicos de las distintas disciplinas humanísticas (Petrarca, 1807/2010, De Rotterdam, 2011, Heidegger, 1995, Foucault, 1998, Vives, 2010), se han visto comprometidos en dilucidar sobre amplios fundamentos de la ética, la moral y la política. En la actualidad, todos vivimos en una serie de movimientos que implican cambios; es decir:

Nos mudamos de casa o viajamos a lugares que no son nuestros hogares. La mayoría estamos en movimiento aunque físicamente permanezcamos en reposo. En el mundo que habitamos, la distancia no parece ser demasiado importante, el espacio pareciera ser una invitación constante al desdén, el rechazo y la negación (Bauman, 2010, p. 103).

Y uno de esos cambios debe de generarse en la universidad, donde los estudiantes que allí habitan se constituyan en un *campus* facilitador de la transformación social, que permita suscitar un giro en el modo de comprometerse con la sociedad. Además, en las últimas décadas, las naciones han padecido diversos escenarios de crisis ético-morales, políticas y sociales; crisis producidas por la deplorable gobernabilidad de sus mandatarios que han equivocado en esos escenarios los conceptos antes mencionados, porque lo ético, moral y político lo han confundido en sus prácticas como si fueran iguales, a sabiendas de que cada concepto tiene sus propias bases epistemológicas y su accionar dentro de lo social.

Colombia no es la excepción ante la alteración social en que se vive, ya que sus propios gobernantes no han sido capaces de guiar los intereses de la nación de manera democrática, lo cual los convierte en presa fácil de la censura por parte de la prensa -inclusive la internacional-, de los organismos de control y de la sociedad civil. Por ejemplo, la responsabilidad social del Estado con sus universidades no es la mejor, la han dejado sola o casi aislada, y debido a ese abandono/aislamiento han permitido una cierta alteración en lo social que se experimenta en el seno interno de las universidades, trasladando esta cuestión a las esferas de la sociedad civil (Cardona, 2013).

Ahora bien, dentro del contexto y ámbito universitario hay que evitar caer en el engaño como si este fuera una empresa cualquiera, porque la universidad es la llamada a realizar acciones sociales partiendo de la posibilidad del conocimiento y la autonomía de los individuos, dos categorías que deben ser garantes para el bienestar social desde la responsabilidad que asume el contexto universitario como gestor de cambios.

La responsabilidad social universitaria es o debe estar en un marco sustantivo de lo ético para gestar, desde un inicio, lo que el plan de estudios orienta y *transversaliza*: la formación para sus profesionales, sus directivas y sus docentes. Debe ser una preocupación prioritaria dentro del contexto del *campus*, con la intención también de abrir horizontes conceptuales desde lo político en aras de la responsabilidad ético-moral.

Por tanto, el propósito de este capítulo es esclarecer la particularidad y la especificidad de la ética, la moral y la política, sin dejar de reconocer que guardan una relación directa y son constitutivos en el eje de la educación en cualquiera de sus niveles y, específicamente, en lo concerniente a la responsabilidad social del sistema universitario, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. De ahí que:

Las instituciones de educación superior como centros de estudio y del conocimiento son las más llamadas a realizar y favorecer las funciones sustantivas transversalizadas entre sí, con un marco de referente en responsabilidad social universitaria, la cual será favorecida desde lo misional y la pertinencia de los planes de estudio que cobrarán impacto en el contexto social (Amador, Arias, Cardona, García & Tobón, 2004, p. 4).

De acuerdo con la historia, en la antigüedad el concepto de “ética se concebía desde una relación netamente con lo político, lo cual posibilitó la formación de la polis o ciudades-Estado en la Grecia clásica” (Jaeger, 1985, p. 212). En los Helenos, un pueblo político por excelencia, los individuos se hallaban inmersos en la esfera de lo político-social. Se descubre entre ellos a un filósofo tan particular como fue Aristóteles, quien desarrolló de manera conjunta los ámbitos de la política y la ética. Este filósofo ya había dicho que el hombre es un animal político (*Zoon Politikon*).

Mucho antes que él, Sócrates había planteado argumentos éticos, iniciándolos con su célebre frase *conócete a ti mismo*, máxima que se puede entender como el paso para el conocimiento de las suficiencias y limitaciones. Además, puede entenderse con ello que únicamente el virtuoso es quien posee conocimientos, mientras que la ignorancia puede ser considerada como un vicio maligno. Por ello, en la polis griega no se hacía la distinción entre *bueno* y *malo*, puesto que solo se hablaba de sabios e ignorantes.

Platón había propuesto en *La República* un modelo utópico-aristocrático de gobierno en donde fuera posible mezclar estos dos ámbitos: el de ser un individuo político y ser capaz de gobernar -hombre ético-, para lo cual planteó dos niveles de participación, a saber: el de la clase gobernante, que estaba integrada según él, por los filósofos, los virtuosos; independientemente de que esta clase fuera preparada por otra. El segundo nivel, es la clase económica o productiva que estaría dispuesta a sostener toda la infraestructura de dicho Estado. El desempeño político de esta segunda clase estaría limitado a la obediencia de las leyes (Platón, trad. en 1993).

Epicuro, otro de los pensadores aportantes a la ética (utilitaria) refiere que el pensamiento moral ha estado vertebrado en torno a dos preceptos; el ya mencionado: *conócete a ti mismo y nada demasiado*. La conjugación de ambos criterios nos conduce al carácter paradójico, trágico de la ética; lo que son la norma, medida, equilibrio y lo justo, son irrenunciables, ya que bajo ellos vivimos, desarrollamos los proyectos racionales de vida, un asunto que toma relevancia en el contexto universitario desde la responsabilidad social.

Pretendiendo estudiar e identificar pensadores que combinen los dos ámbitos o conceptos en cuestión, podría mencionarse una pléyade de filósofos estudiosos de los mismos: Platón (trad. en 1993), Aristóteles (trad. en 2002), Maquiavelo (2010), Hobbes (2003), Rousseau (2004), Kant (2012), Hegel trad. en (1807/2010), Schopenhauer (2005), Nietzsche (2006), Derrida (2002), Morín (2003), entre otros. Todos ellos han precisado en identificar al individuo político como persona que debe ser ante todo ética; es decir, sus planteamientos políticos deben estar acompañados de grandes virtudes y conocimientos sobre sus capacidades y limitaciones, virtudes como la responsabilidad que, a su vez, es tomar decisiones entre el riesgo y la precaución. Frente a lo anterior, el filósofo francés Edgar Morín afirma:

Esto nos lleva a concebir la relación compleja entre riesgo y precaución. Para toda acción emprendida en un medio incierto, hay antagonismo entre el principio del riesgo y el principio de precaución; siendo necesario uno y otro, se trata de poder unirlos a pesar de su oposición, (...). A su manera, el adagio latino *Festina Lente*, "Apresúrate lentamente", nos dirige el mismo mensaje (2006a, p. 48).

La ética entendida entre el riesgo y la precaución, es esencialmente, una actitud y manifestación del espíritu, en este caso la responsabilidad social universitaria. Es a partir de cada uno de los individuos en que a cada instante de nuestra existencia surge la pregunta: ¿cómo proyectar y decidir lo que seremos y haremos a futuro?, estableciendo así un relativismo ético, heredero del relativismo filosófico de Protágoras. Es el sujeto quien puede tomar sus propias decisiones en beneficio o detrimento de él mismo, entre el riesgo y la precaución.

Además, los diferentes proyectos racionales de vida dependerán de la actitud que se asuma como ente heredero y en evolución. De allí se desprende la idea de que es el ciudadano el encargado de apropiarse o rechazar su proyecto de vida en despliegue de la humanidad; es el actor social en formación que marcará la diferencia en un contexto laboral/social, incluso familiar, de lo aprehendido en la universidad, en la cual adquirió las bases necesarias para ser un ente responsable socialmente.

Por tanto, la universidad debe ser una comunidad identitaria que dé razón en el proceso de formación de cada estudiante, incluso de los docentes y administrativos, para que la categoría en clave de responsabilidad social sea digna en cada ser y, por ende, en y para la humanidad. No se descarta en esta formación lo ético-político, que van de la mano como fuentes del accionar de cada individuo para que sea alguien responsable en su contexto vital.

Reflexionar desde una concepción de la responsabilidad social en la universidad es bastante complejo porque formar y educar la actitud que ha de asumir el ser humano ante las contingencias que se le presentan en cualquier situación de la existencia no es nada simple y ello genera demasiada incertidumbre; se puede afirmar que solo dentro de la totalidad del ser es como se entiende lo que a cada persona le concierne; para ello, debe garantizarse que la institución mantenga una trayectoria que permee los planes de estudio y lo misional en clave de lo ético-político, para que cada actor social comience a evidenciar desde su proceder profesional en el día a día y desde el lugar donde se encuentre.

Los patrones, normas morales y de comportamiento, según las cuales se opta para solidificar la vida, serán tan libres como personalmente aceptadas o no por cada uno de los ciudadanos, haciendo dependiente el acto formativo para que la vida de cada ser esté en el marco referencial de la responsabilidad social y que se consolide en este nivel del sistema educativo. No por hablar de dependiente se quiere decir que la persona no sea libre y autónomamente responsable. Las actitudes y comportamientos están convocados a traspasar el velo de la ignorancia y de las malas acciones; por medio de lo cual estará vislumbrándose lo ético y lo político.

En la medida en que los comportamientos y actitudes se asumen con responsabilidad, incorporándolas como costumbres, se podrá asegurar una verdadera urdimbre/tejido para el crecer universitario. De igual manera, puede aseverarse que todas las actitudes como el quehacer existencial, los proyectos racionales de vida y los deberes ciudadanos conciernen fundamentalmente al individuo como tal desde su formación profesional.

Por lo anterior, se presentan unas preguntas obligadas: ¿De dónde surgen las normas y los comportamientos de los individuos? ¿Cómo hacer de la educación superior un facilitador e impulsor de proyectos de vida para que lo educativo afecte sus vidas y sean la morada del ser que facilite el despliegue de la humanidad desde lo que es la responsabilidad social? Puede argüirse que ellas son producto de la cultura puesta en escena en la comunidad, y difícilmente sería capaz de inventar sus propias pautas y modelos de conducta si se estuviera aislado del hombre mismo y de la cultura. Asimismo, no habría necesidad de elaborar un discurso que sirviera de paradigma para la convivencia entre los hombres. Por eso:

La ética, en su acepción etimológica es, ante todo, una forma de vida de cada individuo, un modelo de existencia, a partir del cual cada quien aumenta el acervo de su cultura moral. Ello permite, a la mayoría de las personas, elegir de manera individual los patrones y paradigmas que señala la cultura, ampliando en este término la concepción misma de hombre (Bilbeny, 1992, p. 79).

La ética es la posibilidad autónoma que posee la universidad para con sus estudiantes, responsabilidad que se asume en la formación y la transformación de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

La Responsabilidad Social en la Educación Superior

No es el propósito ni la naturaleza del hombre vivir aislado de los demás, tendría que ser un animal irracional o un dios (Nietzsche, 2011) lo que difícilmente le garantizaría una existencia normal y armoniosa, por cuanto ha superado al animal como tal y llegar a alcanzar la categoría de dios le sería aún más difícil. Como ya se ha dicho inicialmente, Aristóteles sostuvo que el hombre es un animal político, porque requiere y necesita de los demás seres vivos; de hecho es un ser cultural permeado por el uso y abuso del lenguaje. Por tanto, la universidad en cuanto espacio social-cultural que se establece como un destino planetario, asumiendo una visión antro-po-ética, concerniente a la relación entre el individuo singular y la especie humana para que se desarrolle con la participación de los individuos y de las sociedades; y a su vez, se construya una conciencia humanizadora y una solidaridad global desde cualquier nivel de la educación, y en particular en el contexto superior, donde debe estar enmarcada con un saber-ser en relación con la naturaleza misma del hombre para mantener una actitud responsablemente social y no sólo con el otro, y con la sociedad, sino con su entorno, es decir, una sintonía comunicable hombre-sociedad-naturaleza desde la alteridad para con el otro y los otros (Lévinas, 2014).

La responsabilidad social universitaria se hace pertinente en este contexto en razón a que el principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. Sin embargo: "No es posible comprender el porvenir de una sociedad-mundo, que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita" (Morín, 2009, pp. 78-79). Porque la humanidad dejó de ser una noción solamente biológica y, al mismo tiempo, tiene que ser plenamente reconocida en su inclusión indisociable en la biosfera; la humanidad cesó de ser una noción sin raíces: está enraizada a una *Patria*, la Tierra; *es una patria en peligro*.

La humanidad ha dejado de ser una noción abstracta, es una realidad vital que por primera vez está amenazada de muerte; la humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha convertido en una sociedad de destino, y solo la conciencia de esta sociedad la puede conducir a una universidad para la vida. La humanidad es a partir de ello una noción ética: es lo que debe ser realizado por todos y en

cada uno de los contextos. Mientras que la especie humana continúa su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo se ha vuelto salvar a la humanidad, realizándola; el hombre plenamente humano trasciende su relación con el cosmos en la medida en que permite el apasionamiento por ser un verdadero actor social, un peregrino itinerante con genuina responsabilidad social.

La Universidad hace parte de la aldea planetaria y también está amenazada, y ante tal intimidación debe recurrir a la verdad, porque:

La Universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad. Sin duda, el estatus y el devenir de la verdad, al igual que el valor de verdad, dan lugar a discusiones infinitas (...) Pero eso se discute justamente, de forma privilegiada, en la Universidad y en los departamentos pertenecientes a las humanidades (Derrida, 2002, p. 79).

Debates amplios que permitan dilucidar el quehacer de los estudiantes y departir en conjunto la responsabilidad de existencia de la humanidad ante los avatares de la globalización tecnológica para buscar la verdad desde la esfera de lo cultural encasillada hacia un comportamiento social, al que bien podríamos dar el nombre de *costumbre moral* (Morín, 2006b, p. 88), a la que todos deben prestar atención, ya que es la vía mediante la cual se ha de transitar con mucha cautela, porque los demás estarían atentos a vigilar cada una de las acciones, las pisadas que se dan sobre el fondo de ese tapete que es la moral. Aquí, lo moral no puede ser entendida como la noción de lo religioso que todos manejan, sino más bien, un concepto que parte de la educación como una orientación que da sentido al entender y saber práctico.

La moral impulsa a encontrar un sentido de vida en su despliegue del trasegar de la humanidad. Por ello, la Universidad debe estar abierta a los debates amplios transparentes sin condición moral pero con amplitud ética en aras de la responsabilidad social de la misma. Porque la moral no es una actitud solamente de orden social, de acuerdo con el origen de las normas o patrones educativos; es también el origen de una *conciencia moral*, la cual se da en la construcción de un fuero interno, el mismo que surge en los momentos de crisis existenciales, sociales e históricas. Porque “todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es sólo la acción lo que no cabe ni siquiera imaginarse fuera de la sociedad de los hombres” (Arendt, 2011, p. 51). Entonces la universidad es el lugar de acogimiento de la hospitalidad y la narratividad para con los otros en el orden hacia lo social y lo familiar.

El sujeto en su conciencia moral y en los contextos universitarios va clarificando lo que en el campus va encontrando y que se ve reflejado en su plan de estudios, que obliga a permear desde cada programa un contexto social y que transforme, al interior y exterior de la institución en el proceso de formación, el cual debe visibilizar las funciones sustantivas que tiene todo contexto de educación superior para que

coadyuve en la transversalidad y transdisciplinariedad de la investigación, docencia y extensión ya establecido en el currículo para ponerlo a consideración del estudiante en formación, incluso de toda la comunidad educativa para que sea eje de transformación social.

Estas funciones sustantivas deben conversar con lo que el mundo reclama, como es: que la academia universitaria sea con egresados éticamente correctos; que la institución garantice la formación de profesionales emprendedores y gestionen autosostenibilidad; que se generen trabajos de corresponsabilidad con las empresas y Estado para nuevos conocimientos; que el proceso de aprendizaje sea para que los profesionales se constituyan en nuevos generadores de conocimiento desde el trabajo mismo con la sociedad, sensibles a las realidades que emergen en cada localidad y que se genere trabajo interactivo desde la interdisciplinariedad. Todo esto con un compromiso de la educación superior con un marco referencial firme, proactivo, en responsabilidad social universitaria (Öhman, 2008).

Cuando el hombre se atreve a reflexionar buscando refugio en lo más íntimo de su conciencia moral, le inquietan cuestionamientos como: ¿hacer esto o aquello es bueno o malo para mí y para los demás?, ¿soy responsable o no de lo que sucede en los avatares de mi existencia?, ¿soy culpable o no de lo que le ocurre a los demás? Estos interrogantes no pueden ser respondidos ni discutidos en la inmediatez, puesto que no pertenecen al plano del probabilismo, sino más bien al del realismo, es decir, según la conciencia de cada individuo. Lo relevante aquí no es la intención de lo que se hace, sino los resultados que se obtienen con dicha situación y esto hace parte de los pasos que en el día a día se despliegan en la universidad en clave de responsabilidad social (Vallaey & Sasía, 2009).

Hoy, más que en ninguna otra época, el ciudadano es consciente de que la ética requiere proponer el logro de un elevado paradigma moral objetivo, mirándolo desde un punto de vista esencialmente social, logro que va en busca de hacer hombres mejores, relativamente éticos en aras de consolidar lo que se llama la *ética social*, (Bolívar, 2005) entendida como el conglomerado de condicionamientos de orden biológico, psíquico, económico, sociológico y además político, de la moral, logrando así que los individuos, directa e indirectamente lleguen a ser éticamente mejores (Savater, 1991, p. 37).

En todo cuanto se ha manifestado hasta el momento no se trata de reducir la moral, la ética y la política a cualquiera de estas disciplinas o ciencias humanas a menesteres simplistas. Por tanto, en el caso particular en que el sujeto acepte literalmente todas las normas y patrones sociales de comportamiento, todos los códigos éticos y todos los principios políticos, la instancia de lo individual no podrá ser eliminada, (González, 2013) esto es, el yo y la otredad no pueden perder vigencia. ¿Por qué? porque nadie puede mostrar más que elementos para conducir la existencia.

Esta, aunque se está compartiendo con los demás, debe racionalizarse a partir de las propias experiencias, interiorizando las normas, los preceptos morales, los comportamientos predeterminados, buscando con ello una evolución hacia el ser mejores. La moral y la ética están obligadas a potencializarse y consolidarse en las sociedades, para beneficio de ellas mismas, mediante el desarrollo de las actividades cotidianas de los sujetos.

De ahí que la moral es en toda su amplitud, constitutivamente dependiente de la ética. La Universidad debe ser ética-moral con principios políticos como parte del amor propio de cada actor social que habita en este *campus*, para que en cada sujeto quede sentado el conjunto de valores y principios que allí se imparten, para que se constituya en el ámbito de lo ético, de la alteridad, de preceptos, de orgullos y remordimientos en su proceso de formación académica en el día a día y que subyace en cada dimensión consciente y creadora de la personalidad humana (Savater, 1991, pp. 298-299).

Por ello, la ética debería entenderse como la más honesta actitud de todo individuo desde su ser más íntimo a partir del cual se piensa y actúa, se racionaliza y se ejecuta tanto lo que él llama bueno como lo que denomina malo. Pero, el altar de estos dos conceptos se eleva al nivel de lo polisémico y del relativismo moral y ético, como quiera que siempre se está predispuesto a sojuzgar y evaluar al otro (Aranguren, 1985). Porque el otro está en mi ser, en mi espacio, es el que habita el *campus* como otro en los otros, ello implica que:

“El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio. En suma, el hombre es el ser en el cual la existencia precede a la esencia” (Finkelkraut, 1998, p. 44).

La ética tiene como razón fundamental el nacer del sujeto como la esencia política, el mostrar cómo debe ser políticamente, cómo debe actuar y cómo debe estar organizada la sociedad civil; conforme a qué postulados debe administrarse para que al interior del proceso político del Estado, los sujetos tengan acciones morales y políticas transversalizadas por los principios sólidos y las exigencias de la ética.

De ahí que ética y política, vistas y analizadas en conjunto, pero sobre todo comprendidas desde la virtud del hombre político, se constituyen en los pilares apropiados para alcanzar la condición esencial del ser humano, el mejor bienestar. Esto afirma que ambas son inherentes a la condición natural del hombre y, por consiguiente, coadyuvan a la educación en cualquier nivel y se da la relevancia a la responsabilidad social como impulsora de un presente prominente.

Estando de acuerdo con ese racionalismo ético, se trata de construir un *paradigma de Estado*, esto es, un *Estado ideal*, al cual debe adaptarse la realidad de la política-social. Para ello, se parte de la concepción de dicha idea y se le exige a la realidad vivida que se acomode o adapte a ella. En algunos argumentos, a veces accidentales, la construcción del paradigma no puede ser impuesta unívocamente de manera

arbitraria, por el contrario, debe ser admitida mediante la convivencia y conveniencia prácticas, tomando a consideración las múltiples circunstancias que propone el devenir existencial. En política se habla de programas y de ideas que hacen suponer que el solo hecho de pronunciarlas conduciría a la creación de sociedades y *estados ideales*, lo cual permite referenciar el bien conocido adagio que reza “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Más concretamente, la teoría requiere ser materializada en la praxis y esta, a su vez, se sustenta en la fundamentación teórica, de lo contrario, se puede resquebrajar y hasta romper una indudable responsabilidad social.

Una pregunta pertinente e inquietante al respecto: ¿Por qué se presentan estas ambivalencias? a lo mejor el hombre ha pensado y deseado construir sociedades perfectas, buenas, carentes de problemas y conflictos, olvidando que en ellas viven seres humanos de gran complejidad. Sin dejar de reconocer que el conflicto es el catalizador del progreso social, en donde encuentra una sociedad violenta, se enfrenta a una sociedad con deseos de erradicar dichas acciones (Habermas, 1985, Cortina, 1998). Y ese debería ser el deseo más inmediato dentro del ámbito universitario con sentido ético-político: reflexionar sobre una sociedad mejor con nuevos patrones de convivencia y nuevas concepciones éticas, donde se superen las desigualdades en todos sus ámbitos y contextos. Pero, ¿a quiénes corresponde tal llamado, tal advertencia? A todos los actores sociales, fundamentalmente a los académicos e intelectuales que asesoran los programas de gobierno de los políticos de turno, en aras de fomentar la cultura y la civilidad de los ciudadanos, porque son ellos los conocedores de la problemática social y del comportamiento del ser humano tanto dentro del *campus* como fuera de él.

Filósofos, antropólogos, psicólogos, historiadores, economistas, estadistas, juristas, pedagogos y sociólogos, entre otros, son los convocados para la elaboración de propuestas cívicas, políticas, éticas y jurídicas con miras a construir un nuevo modelo de sociedad, en donde la ética como paradigma para la justa y equilibrada direccionalidad de las sociedades no sea meramente un discurso maquillado sino una praxis cotidiana y vívida, conjuntamente con la asesoría económica de un Estado cuyo propósito sea el de proporcionarle a sus ciudadanos un mejor *modus vivendi*. Un Estado que pase de ser una simple estructura político-económica, a ser un Estado de bienestar para el mayor beneficio de todos. Por ello:

Los hombres nacen, viven y mueren. Se reúnen con otros hombres creando espacios públicos y ámbitos de privacidad para establecer relaciones más estrechas en círculos más íntimos (como la familia y los amigos). Ahora bien, es característico que los hombres, que habitan la tierra, la pueblen en condiciones de pluralidad humana. Viven en la tierra y en un mundo que se ha desarrollado por medio de sus actividades específicas, las cuales dependen de condiciones distintas y muy concretas para cada una de las actividades que despliegan (Bárceñas & Mélich, 2000, p. 65).

Y esas actividades sean para el beneficio común de manera pluralista en un mundo ya de por sí globalizado. A su vez, Morín (2004), quien propuso un modelo dialógico ético-político, llegando a originar el término consenso a través del *imprinting*¹, en el cual algunos obtienen unas garantías si se ceden algunas libertades individuales, buscando con ello un bien general. Este planteamiento del filósofo francés sería desarrollado por otros teóricos que han formulado tesis en beneficio de la fundamentación ética de los Derechos Humanos, caso específico, el del norteamericano Rawls (1979).

Teóricos como Aranguren (1991), consideran que la cuestionabilidad de la relación ético-política se ha vivido y pensado de cuatro modos esenciales. Es menester traerlos como referencia: el *Realismo político*, supuesto que argumenta que la ética tiene su espacio exclusivo en la esfera de lo privado, en tanto que la política lo es de la esfera pública. Ello, porque la ética es de razón más personal -ya se ha dicho anteriormente-, mientras que la política es más colectiva, busca el bienestar de todos. Ante esto, Aranguren (1991) diferencia tres formas de *realismo político*, a saber:

El nietzscheano, el cual tiene su fundamento en la *voluntad de poder*. El anti-ético, limitando la *voluntad de poder* al ámbito político, excluyendo toda consideración moral impertinente. La tercera forma, es mitigada y excluyente de las relaciones exteriores o internacionales llamadas *anarquismo radical*, el cual considera que la ética y la política son incompatibles.

Este tipo de anarquismo tiene su direccionalidad con mayor inclinación por la ética, proponiéndose destruir la política, por lo menos a una dimensión estatal denominada *Estado mínimo* y considerando a toda actividad política como inmoral y corrupta. Por su lado, los seguidores del anarquismo propugnan que la esencia de la anarquía es acabar con la estructura política del Estado, reduciendo esta dimensión a la instancia del *Estado mínimo* y condenando así cualquier actitud que tenga relación con la cosa/res/pública. Para los anarquistas radicales, el papel ético del individuo es arrasar con la esfera política, de ahí que ambos conceptos sean incompatibles, si se analizan a la luz del pensamiento anarquista radical.

Ahora bien, aparece un *sentido trágico* de la relación entre ética y política. Este modo de pensar dicha relación, deviene de la incompatibilidad entre ambas, considerando irrenunciable lo que la moral nos exige y lo que la política implica. La moral como exigencia ineludible y la política como exigencia mínima. Ello conduce a pensar que un individuo moral y político es incompatible en su actuar. Por último emerge el *sentido dramático* de lo ético y lo político. Este modo es semejante al anterior, pero invirtiendo los términos; es decir, ya no se hablaría de sentido trágico, sino de vivencia dramática de dicha relación. Según este sentido, la convivencia entre la ética y la política es, por lo general, problemática y compleja, lo cual obliga a observar una incompatibilidad entre ambas.

¹ Con esta palabra Morín se refiere al sello que impone la cultura (sociedad y familia) en el individuo y que permanece en la vida adulta; se registra mentalmente desde la infancia en inscripciones primeras que marcan irreversiblemente el pensar individual en la manera de actuar y conocer; a ello se suma y combina con el aprendizaje que desecha otras maneras posibles de comprender y pensar (Morín, 2004, pp. 27-30).

Recordemos el pensamiento de Montesquieu en lo que denominó la *vía liberal* (1993), quien supo moralizar al Estado mediante la separación de los poderes gubernamentales, para impedir el despotismo monárquico. ¿De qué manera? Inscribiendo la libertad en la realidad jurídico-política, institucionalizándola y garantizándola mediante el equilibrio de los tres poderes -ejecutivo, legislativo y judicial-. Esta concepción de Montesquieu pretende asimilar el modelo económico social del mercado.

Por su parte, Rousseau (2009), en la *vía democrática* habla de la moralización del Estado partiendo de la conversión del hombre privado, en hombre público o ciudadano, mediante el consenso generado en el contrato orientado hacia el equilibrio de la libertad individual y la voluntad general. El propósito de Rousseau es traspasar a la esfera pública las virtudes de los individuos en cuanto ciudadanos. Esto es aplicable en la moralización de los Estados en una democracia directa. El otro aspecto para la moralización del Estado es acceder a la política desde lo *ético-social*. Planteamiento marxista que se inclina hacia una ética moral, partiendo desde la conciencia de clase. Además, se busca allí la moralización del Estado, pero ahora se trata de hacerla a través de la mediación del partido político en el que se inmiscuye el concepto conciencia de clase, es decir, el marxismo-leninismo.

El modo de la *vía democrática* es invertido o contrario al primero porque se trata de la moralización de los individuos desde el Estado. Este tercer modo está analizado desde dos vías:

- a) Mediante la *eticidad negativa del Estado*, es decir, se trata de una moralización del poder por su autolimitación. Aquí el poder estatal se convierte en autoridad, propone unos límites morales infranqueables, obteniendo con ello el consenso ciudadano.
- b) Mediante la *eticidad positiva del Estado*. Lo que se intenta aquí es volver a la utopía del Estado justo, pero con una visión más actual, de acuerdo con una planificación social también más contemporánea.

Frente a todos estos conceptos y ante la relación ética-política, lo esencial no es preguntarnos ¿Estado sí o Estado no? o ¿Qué clase de Estado? Lo fundamental debe estar en dirección a orientar qué forma y con qué instituciones, limitaciones y condiciones sociales se cuenta. ¿Cuál será la relación con la sociedad civil y bajo qué aspectos se legitima? (Rubio Carracedo, 1990, p. 21).

CONCLUSIONES

Finalizando estas apreciaciones sobre ética, moral y política, tres componentes de la teoría política, se ultima que los seres humanos como seres racionales deben incluir en su fuero interno actitudes que permitan vivir de una manera saludable y consecuente, moral y éticamente hablando (Magendzo, 2006). Desde la perspectiva moral se arguye que todo ser humano está supeditado a unos preceptos morales, entendidos estos como costumbres del devenir de la existencia, los cuales le permiten determinar lo que es *bueno* o *malo* para él y para los demás, según la directriz que haya recibido en el seno del hogar y en el espacio-tiempo de la educación escolar.

La parte ética del individuo se remite a la interacción que se presenta entre su forma de pensar y su forma de actuar para la construcción intersubjetiva, de tal manera que se perciba una posición consecuencial de estos dos aspectos. Por ello, todo individuo está exhortado a actuar bajo los condicionamientos de su moral y su ética, sin lastimar a terceros. Es decir, la ética, la moral y la política, son tres conceptos en los que se debaten la filosofía moral, la filosofía política contemporánea y la educación para el buen ciudadano, así como las prácticas políticas se inscriben en los fundamentos de la teoría política y su praxis en la educación y formación para el ciudadano de hoy. Los tres conceptos, aunque son relacionales, no pueden ser confundidos ni mucho menos malinterpretados, por cuanto tienen connotaciones e implicaciones un tanto disímiles, pero apuntando con su praxis a un mismo propósito: la configuración de sociedades mejores.

Análogamente, cabe preguntarse: ¿En qué lugar es posible entonces la práctica de lo ético-político? Sin extenderse en explicaciones triviales y vanas carentes de categorías, es indiscutible señalar que uno de esos lugares debe de ser la Universidad, facilitadora de garantías éticas y políticas; el espacio que debe ofrecer opciones para adquirir formación permanente, no solo con miras al mejoramiento de la vida individual, sino también social-cultural donde la actualización de los conocimientos y las estrategias educativas e identitarias sean producto de todos los miembros, democráticamente (Almeyra, 2002). En esta opción vale circunscribir, como público universitario, los grupos afrodescendientes, religiosos, indígenas, colectividades minoritarias, los de género, porque la universidad “es para nosotros una pretensión de ser, del ser para con la comunidad como un nuevo ciudadano que piensa y actúa en beneficio de la comunidad” (Sánchez Meca, 1984, p. 37).

La universidad debe de ser justa y ordenada, donde todos tengan los derechos igualitarios que constituyan principios ético-políticos con valoraciones morales que se vayan formando a partir de construcciones ciudadanas, alimentadas por una formación democrática, desde una polis comunitaria, es decir, donde cohabiten colectividades, etnias, grupos minoritarios, tribus urbanas, afrodescendientes y otras; en otras

palabras, una sociedad compuesta por diversas manifestaciones comunitarias y culturales. La universidad no deberá ser ajena a estas manifestaciones, porque de alguna manera en ella habitan y se encuentran entre sí; por eso, se podría considerar que una verdadera comunidad debería ser la «comunidad realmente existente»: la universidad deberá ser la comunidad encarnada, el sueño cumplido. Por ello se considera La «Comunidad realmente existente», un espacio de encuentros para con el otro y los otros, en aras del respeto por la vida, por la dignidad humana.

Lo anterior supone a la vez el desarrollo de la relación individuo-sociedad en el sentido democrático, y el desarrollo de la relación individuo-especie en el sentido de la realización de la humanidad. “No tenemos las llaves que nos abran las puertas de un futuro mejor, pero podemos emprender nuestras finalidades: la continuación de la hominización en humanización, vía ascenso a la ciudadanía terrestre” (Morín, 2003, p. 74). Por eso, la ciudadanía posee construcciones de vidas comunitarias democráticas con principios ético-políticos, porque los influjos que deben hacer los sujetos del ámbito universitario y a su vez comunitario, manifestado en procesos sociales y culturales hacia la transformación de ciudadanos sensibles, con reconocimiento y diferencia desde la alteridad.

La garante de la universidad debe ser la alteridad, como una manera de formar nuevos ciudadanos con sentido democrático frente a los procesos educativos, para proteger la vida conjunta de las personas frente a unos excesos que amenazan (violencia física, injurias, ultrajes) fuera de la comunidad social, porque ella garantiza solidez, solidaridad, reconocimiento, y a su vez exige una honradez elemental en la comunicación de los individuos que habitan el contexto social (Apel, Cortina & De Zan, 1990). Dicha comunicación debe ser transparente, viable, clara y ante todo ético-política como medio de construcción para la vida espiritual de la sociedad. Estos momentos mencionados están vinculados a la vida universitaria democrática, que es un factor del progreso social y cultural, función que desempeña mediante la asimilación académica de los sujetos. Por consiguiente, la significación cognoscitiva (y también política, moral, pedagógica) de la vida comunitaria, debe ser considerada únicamente en conexión con su función desde el ethos. El ciudadano comunitario, al producir la realidad en comunidad ciudadana, patentiza cuán importante es la vida ciudadana para que corresponda a las calidades objetivas de la realidad y se base en una comprensión correcta de sus vías de desarrollo y transformación. Transformación en y para la educación que debe hacer referencia a la figura del otro, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía. Eso nos conducirá a entenderla como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro (Bárcena & Mélich, 2000; Bara, Buxarrais Estrada & Martínez Martín, 2002).

Ahora bien, uno de los mejores lugares es el espacio de la universidad, donde se desarrolla el nuevo ciudadano con sentido social, cultural, político; desde dinámicas y miradas múltiples de reconocimiento que estimulan los proyectos de vida de cada uno de los ciudadanos comunitarios que se asoman a esta nue-

va forma de vida (Frigerio, Poggi, & Gianonni, 2000). La formación en la Universidad debe estar enfocada hacia la responsabilidad social para ejercer una verdadera pertinencia cuando las tareas en cada función sustantiva como son la investigación, la docencia y la extensión se mantienen en concordancia con lo misional de cada institución y con la pertinencia absoluta de cada programa que se ofrece en y para la sociedad. A su vez, los profesores coadyuvan en la transformación del contexto social; que mantengan una actitud de acogida, por ende de escucha y más aún de plataforma, en cada uno de los estudiantes que acompañan, para que estos procesos humanos surjan en un presente con despertar crítico, ético, político en clave de responsabilidad social. Es tener la disposición de sostener una mano y no encadenarla (Ghisso, 2013), reconocer un proyecto de vida que debe impulsarse a la vida misma para que pueda coexistir y facilitar transformación de la sociedad. Porque:

Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo» sino como «acción». Resumiendo, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida (Bárceñas & Mélich, 2000, p. 81).

Ya sea fuera o dentro de la universidad como el espacio que permite el pensar, la convivencia, la existencia de la sociedad en aras de ver un país y un Estado mejor para la situación de subsistencia de los individuos en la sociedad desde la responsabilidad social en conjunto con lo ético, lo moral y lo político.

REFERENCIAS

- Almeyra, G. (2002). Lo político y la política en la mundialización. En G. Ávalos Tenorio (Comp.), *Redefinir lo político* (pp. 229-313). México: UAM-Xochimilco.
- Amador, H., Arias, G., Cardona, S., García, L. & Tobón, G. (2004). *Educación, sociedad y cultura: lecturas abiertas críticas y complejas*. Manizales: Centro editorial UCM.
- Apel, K. O., Cortina, A. & De Zan, J. (1990). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
- Aranguren, J. L. (1985). *Ética y política*. Barcelona: Orbis.
- Aranguren, J. L. (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Madrid: Rialp.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- Aristóteles (trad. en 2002). *Ética Nicomáquea*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Barcelona: Gredos.
- Bara, F. E., Buxarrais Estrada, M. R. & Martínez Martín, M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 17-44.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Artes gráficas del sur.
- Bilbeny, N. (1992). *Aproximación a la ética*. México: Fondo de cultura.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Cardona, C. E. (2013). *Lo ethopolítico en el acontecer de la educación: una perspectiva para el ciudadano de hoy* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.
- De Rotterdam, E. (2011). *Elogio de la locura*. Barcelona: Espasa libros.
- Descartes, R. (trad. en 2011). *Meditaciones metafísicas*. Alianza editorial: Madrid.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Gianonni, M. (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina: Noveduc Libros.
- Ghiso, A. (2013). Sostener una mano o encadenar un alma: Legados de Paulo Freire para la Conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina. *Revista Contexto & Educação*, 15(59), 31-53.
- González, M. (2013). *Ética de la verdad y de la mentira: seudología VI*. Madrid: Editorial Madrileña Verbum.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hegel, G.W.F. (1807/2010). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Abada.

- Heidegger, M. (1995). *Arte y poesía*. España: Fondo cultura económica.
- Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Jaerger, W. (1985). *Paideia: los Ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza editorial.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arenas libros.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis*, 15. doi: 10.4000/polis.4897
- Maquiavelo, N. (2010). *El Príncipe*. Madrid: Alianza editorial.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- Montesquieu, Ch. (1993). *El espíritu de las leyes*. México: Fondo de Cultura.
- Morín, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Morín, E. (2004). *El método 4. Las ideas, su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006a). *El método N°. 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006b). *El método N°. 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2009). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editorial.
- Öhman, J. (2008). Clarifying the Ethical Tendency in Education for Sustainable Development Practice: A Wittgenstein-Inspired Approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1(13), 57-72.
- Petrarca, F. (2010). *Cartas*. Sevilla: Espuela de plata.

Platón. (trad. en 1993). *La República o el estado* (Patricio de Azcárate, trad.). Barcelona: Talleres Gráficos Soler.

Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Barcelona: Paidós.

Rousseau, J. (2004). *El contrato social*. Madrid: Istmo.

Rousseau, J. J. (2009). *El Emilio o la Educación*. Bogotá: Esquilo.

Rubio Carracedo, J. (1990). *Paradigmas de la política*. Barcelona: Anthropos.

Sanchez, M. (1984). *Fundamento existencial de la intercomunicación*. Barcelona: Herder.

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. México: Grijalbo.

Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Akal.

Vallaey, F. & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill.

Vives, J. L. (2010). *Introducción a la sabiduría. El sabio*. España: Tecnos.

CAPÍTULO 5

Social Responsibility of Higher Education: The metamorphosis of UNESCO discourse in focus¹

Adolfo Ignacio Calderón, Rodrigo Fornalski Pedro & Maria Caroline Vargas

RESUMEN

El concepto de Responsabilidad Social de la Educación Superior (RSES) es discutido a la luz de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior de 1998 a 2009, promovidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 1998, la UNESCO se opuso a las tesis del Banco Mundial, defendiendo la responsabilidad estatal en la enseñanza superior; sin embargo, una década más tarde, la UNESCO incorporó y aceptó como naturalmente válidos los principios neoliberales en la educación superior, valorizando la RSES como principio ético que intenta equilibrarse en la tensión existente entre la educación como derecho humano y como servicio comercial. Mientras que el neoliberalismo avanza en los campos de la hegemonía y el consenso; la UNESCO se “metamorfiza”, adaptándose a lo que parece irreversible: la victoria de la educación como servicio comercial en el marco de la Organización Mundial del Comercio. Una nueva bandera se ha izado: la lucha contra las “fábricas de diplomas”.

RESUMO

O conceito de Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES) é discutido à luz das Conferências Mundiais sobre Educação Superior de 1998 a 2009, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em 1998, a UNESCO se opôs as teses do Banco Mundial, defendendo a responsabilidade estatal no ensino superior. No entanto, uma década depois, a UNESCO incorporou e aceitou como naturalmente válidos os princípios neoliberais na educação superior, valorizando a RSES como princípio ético que tenta se equilibrar na tensão existente entre a educação como direito humano e como serviço comercial. Enquanto o neoliberalismo avança nos campos da hegemonia e o consenso, a UNESCO se metamorfoseia, adaptando-se ao que parece irreversível: a vitória da educação como serviço comercial no marco da Organização Mundial do Comercio. Uma nova bandeira tem sido levantada: a luta contra as “fábricas de diplomas”.

¹ This chapter is an English version of the article entitled “Social responsibility of the higher education: the metamorphosis of the discourse of UNESCO in focus”, originally published in Portuguese in the *Interface Journal* (Botucatu), 15, (39), 1185-1198, 2011 (Journal indexed in Scopus, SciELO, and in other important databases).

Preliminary observations

During the era when the welfare state predominated, universities gained legitimacy as institutions that monopolized higher education training and scientific investigation. The Humboldt's model became ideal to be achieved by many countries, guiding, according to the local specificities, the implementation and the improvement of the university systems. With this model for the state in crisis and the overwhelming return of liberal principles, education business leaders, managers in intellectuals imbued with a new vision started to question the values that had sustained universities over many decades in the 20th century. These values included: higher education as a social right supplied mainly by the state; higher education as a not-for-profit public asset; and universities as specific places for scientific research (Borges, 2009; Dias Sobrinho, 2005).

The process of commercialization of higher education and consequent institutionalizing of the higher education market has been a gradual process that has given rise to great resistance to questioning of the basis that sustains the research university model (Calderón, 2000).

Autonomous state-funded research universities, which were raised and consolidated in the times of the welfare state are not only being questioned but also are being destroyed by the overwhelming advance of neoliberalism and educational policies pushed forward worldwide by large multilateral agencies like the World Bank, and organization that has become one of the lords of education on the world stage (Leher, 1999).

According to some important intellectual analyses (Maia, 1999; Santos, 1998; Trindade, 1999), documents drawn up during the World Conference on Higher Education (WCHE) in 1998 (UNESCO, 1998a; 1998b) turned the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) into the main international organization opposing the World Bank's theories, through defending the state's presence and responsibility for higher education and access to it, thereby setting itself against any form of commercialization.

Ten years later, in 2009, a new WCHE was held at UNESCO's headquarters in Paris. While recognizing the relevance of the results from the declaration of WCHE-1998, it approved the document "The new dynamics of higher education and research for change and social development" (UNESCO, 2009a), thus establishing guidance for the globalized world.

Contextualized within the existing theoretical dilemmas in the Brazilian academic and scientific field around the social responsibility of Higher Education (SRHE), the present article specifically broaches the concept of the social responsibility of higher education in the light of the UNESCO-promoted WCHE-1998 and WCHE-2009. Starting from a bibliographic survey, it makes a comparative analysis between WCHE-1998 and WCHE-2009, advocating that with the passage of a decade, UNESCO came to incorporate and accept neoliberal principles applied to education as naturally valid, while raising a new global banner within

the field of ethics and politics (i.e. the fight against “diploma factories”), founded on placing value on the social responsibility of higher education (SRHE) as an ethical principle that attempts to balance the tension between political liberalism (human rights) and economic liberalism (overvaluation of the market), thereby metamorphosing and adapting to what seems to be irreversible: the victory of education as a commercial service within the sphere of the World Trade Organization.

The social responsibility of higher education in Brazil

Neither social responsibility of universities nor SRHE are terms that have historical roots within the Brazilian university scenario. In discussing the social role or social function of Brazilian universities, the most common term is social commitment, which is a historically coined term (Calderón, 2005).

This does not mean that the term SRHE has not been used in other countries in different historical contexts. It should be borne in mind that universities are centuries-old institutions (Morin, 2009) and that discussions on their function in society have been and still are a historical constant within Brazilian and worldwide university scenarios.

The term SRHE arose in Brazil basically through the process of institutionalization of the higher education market. This gained prominence at the start of the first decade of the 21st century, when private higher education institutions (HEIs) incorporated business or corporate social responsibility discourse, as widely disseminated in Brazil by the Company Social Responsibility Ethos Institute, into their marketing strategies (Calderón, 2005).

However, it was precisely upon inclusion of SRHE as one of the ten dimensions of assessing HEIs in the National Higher Education Assessment System (SINAES), as instituted by Law No. 10861, of April 14, 2004, and regulated through Ordinance No. 2051, of July 9, 2004, that this term gained strength in Brazil.

With the advent of SINAES, it can be stated that what had merely been a higher education market trend, used mainly as advertising discourse by private HEIs, now took on a character of institutional obligation in the light of the state-imposed regulations (Calderón, Pessanha & Soares, 2007).

This initially caused a certain degree of theoretical confusion regarding the social responsibility of higher education versus so-called university extension. This was a theoretical impasse that was gradually overcome as the concepts of SRHE and social commitment became linked to the discussions on the social function of HEIs. In turn, university extension was identified as one of the three university activities, together with teaching and research, enabling HEIs to fulfill their social responsibility.

There are several understandings about what SRHE is. This is an essentially multidisciplinary topic broached by researchers and intellectuals within a wide diversity of fields of knowledge, who have made universities their study subject and scenario for professional action. These understandings, now systematized, are not impervious and segmented: in many situations, they may intermesh and be complementary. In other situations, they may take on a dichotomous character, (which one?) but as a positive trait, may have the instructional properties that are implicit in typology and taxonomy.

Studies have shown that several understandings exist regarding what SRHE might be within Brazilian realities. These can be broached as: a) university tradition; b) market trends; c) state regulation; d) organizational management strategies; e) human development values; and f) extensional social projects (Calderón, Pedro & Vargas, 2011; Calderón, 2008).

As a university tradition, SRHE is indicated to be an element inherent to the university, thus forming part of its historical discussions regarding its social function.

Regarding SRHE as a market trend, it can be highlighted that there has been discussion of SRHE as a reflection of the commercialization of education and the business administration of HEIs, as a differentiation strategy within the educational market.

If SRHE is taken to be state regulation, its legal dimension is highlighted, as incorporated in the legislation regulating SINAES. This states that SINAES has the purpose of “promoting the deepening of social commitment and responsibility among higher education institutions”, among other purposes (Brazil, 2004, p. 1). Although the SINAES law is not conceptually objective and clear regarding the legal understanding of what SRHE is, it indicates in relation to assessment of the social responsibility of HEIs that these have a “contribution regarding social inclusion, economic and social development, environmental protection, cultural memory, artistic production and cultural heritage” (Brazil, 2004, p. 1).

In focusing on SRHE as an organizational management strategy, it can be seen that attempts have been made to apply strategies used within the sphere of business administration, to universities. The points discussed have included institutional governance and strategic management instruments such as social balance, marketing strategies, organizational image, sustainable management and assessment and quality indicators².

² In this perspective fit the following studies: Ashley, Ferreira & Reis (2006); Baldissera & Noro (2007); Bolan & Motta (2008); Cury & Tomiello (2009); Silva & Carvalho (2009); Silva (2009); Pinto (2008); Tisott (2005); Wrasse (2004).

From the perspective of human development values, universities are spaces in which active citizenship values are disseminated with the aim of reaching new development patterns orientated towards sustainability, with value placed on full human training and the way in which teaching projects and curricular matrixes are structured³.

The understanding of SRHE as extensional social projects is centered on rejecting passive assistance projects and giving priority to universities' contributions towards solving society's concrete problems through social intervention projects (Silva, 2000).

The present article adds two further understandings to these six. These additions encompass paradigmatic views of dichotomous hues that enable comprehension of the theoretical divergences that exist today: SRHE seen as fulfillment of universities' historical activities and SRHE seen as resistance to neoliberal commercialism.

SRHE understood as fulfillment of universities' historically constructed activities (teaching, research and university extension) relates to a pragmatic view that, from Weber's perspective could be considered to be lacking in any policy choice or value judgment, i.e. for or against defending the interests of given social groups. It should be recalled that according to Weber (1968), the political position that researchers take and scientific analysis on policies are two very different things. Politics as a militant practice does not fit within the activities of researcher-teachers, for whom political action only has meaning as a research subject. (Is it from Weber?).

Within this view, SRHE is limited to fulfilling universities' mission, which is to produce, systematize and disseminate knowledge through teaching, research and extension, with teaching activities predominating over all others. Universities would not have the flag-bearing role of solving or directly contributing towards solving social problems such as inequality or social injustice, given that as stated by Durham (2005), these would be purposes of the educational system in its entirety and not an attribution of universities. From this viewpoint, universities would fulfill their social responsibility through undertaking quality activities of teaching, research and extension, and this should be the assessment parameter.

SRHE understood as a strategy for resisting the commercialism of neoliberal globalization is an approach that is not discordant with the theory that correlates SRHE with the quality of teaching, research and extension, but goes beyond this, through prioritizing an explicit political-ideological stance of resistance to the advance of neoliberalism. This is an approach that fits within a paradigm of conflict, following the tradition of Marx and Gramsci, which can be understood from an intellectual concept that is organic to the so-called popular classes. Gramsci (2004) expressed it thus:

³ In this approach fall within the following studies: Haas (2009); Jimenez de la Jara, Fontecilla & Troncoso (2006); Juliatto (2004); Vallaey (2006); Villar (2009).

Every social group that is born in the terrain that originates an essential function in the world of economic production organically creates simultaneously for itself one or more intellectual layers that provide it with homogeneity and awareness of its own function, not only in the economic field but also in the social and political fields (p. 15).

From this perspective, taking the contributions of Dias Sobrinho (2005) as a reference point, SRHE is a public function of higher education that should not be limited to a simple instrumental function of technical capacitation and training of professionals for companies. Thus, its activities should have social relevance and should respond to the demands and needs of society. From this author's viewpoint, an ethic of social responsibility aimed towards attending to the public's demands needs to be established, and not towards "legitimation of the commercialism of neoliberal globalization" (Dias Sobrinho, 2005, p. 171).

Thus, this author advocates a stance of intellectual intransigence towards neoliberal expansion, such that "universities do not justify the market and are not a motor for globalizing the market economy but, rather, for globalizing human dignity" (Dias Sobrinho, 2005, p. 172). This approach fits within a tradition of questioning the commercialization of higher education and privatization public assets that was developed by Brazilian intellectuals in the 1990s, within the context of neoliberal reforms (Catani, 1998; Chauí, 1995; Cunha, 1996; Dias Sobrinho, 1999; Fávero, 1998; Gentili & Silva, 1994; Menezes, 1996; Ristoff, 1999; Romano, 1998; Silva & Sguissardi, 1999; Sguissardi, 1998; Trindade, 1999).

Social responsibility as viewed by UNESCO

In comparatively analyzing the documents "Higher education: lessons derived from experience" (World Bank, 1994) and "Change and development policies in higher education" (UNESCO, 1999), which were both published in the first half of the 1990s, Dias (2004) concluded that in reality, these documents represented two absolutely opposite views of the function of higher education in relation to society.

According to this author, the two organizations started from similar diagnoses but came to conclusions and made proposals that were totally divergent in relation to higher education, such that "some saw it as an instrument to reinforce the market, while others saw it as a collective entity that should be taken into consideration according to its specific social and cultural features" (Dias, 2004, p. 893).

This tendency was reaffirmed during the WCHE in Paris, on October 5, 1998, at which a current establishing strong criticism of commercialization of higher education was formed, thereby advocating that the state should be predominant in funding higher education (Calderón et al., 2011).

This advocated position gained prominence in the final document from WCHE-1998, “World declaration on higher education in the 21st century: vision and action” (UNESCO, 1998a, p. 29), in which it was explicitly expressed that higher education funding was an “essential function” of the state.

This position taken by UNESCO was the opposite of what was advocated by the World Bank at that time. The bank was emphatically preaching that this responsibility should be transferred from the state to the private sector; there should be greater differentiation between institutions; the private sector should be developed; funding sources should be diversified; monthly fees should be payable; and quality and equity objectives should be prioritized, among other flags that should be hoisted (Dias, 2004; Segreña, 2009; Sguissardi, 2009).

It should be noted that although UNESCO advocated that the state should be responsible for higher education, it did not deny the importance of the private sector or of implementing some measures of neoliberal nature, such as diversification of the educational system. In referring to the “World declaration on higher education in the 21st century: vision and action” Castanho (2000) stated:

In fact, this was a compromise document between contemporary models, which partially incorporated the emerging model, i.e. the neoliberal-globalist-plurimodal model, and also partially incorporated the established democratic-national-participative model that was undergoing a crisis of hegemony. In certain passages, it even had a tone that brought it closer to the critical-cultural-popular reference point. By definition, the latter is the voice of resistance against exclusion and promotion of inclusion: the discourse of “no”, consisting of a cry coming up from the understories of freedom. The established model undergoing a crisis of hegemony represents the discourse of “perhaps”, which hides “yes” through proclaiming “no”. In turn, the emerging neoliberal model represents the discourse of undisguised “yes”, with active promotion of exclusion in the name of capitalist efficiency (p. 166).

From analysis on the final document from WCHE-1998 (UNESCO, 1998a), it can be seen over the course of the document that the term “social responsibility” has been used several times as an important value in student training, to educate them towards active participation in democratic society, so that changes promoting equality and social justice are fostered.

The term SRHE is explicitly spelled out just once, in an indirect and tangential manner, in affirming that higher education management constitutes a first-order social responsibility. SRHE is correlated with a managerial structure that makes it possible to fulfill the institutional mission through dialogue and participation by the university community.

To understand what SRHE was taken to mean at WCHE-2009, the results from this conference recorded in the document “The new dynamics of higher education and research for social change and development” (UNESCO, 2009b) were taken as a reference point. This document was drawn up taking into consideration the results from six previous regional conferences that were held during 2008 in different places around the world: Cartagena de Indias, Macau, Dakar, New Delhi, Bucharest and Cairo (Segrera, 2010).

In comparatively analyzing the final document from one of the regional conferences, specifically the one from the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO, 2009d), which was held in the city of Cartagena de Indias on June 4-6, 2008, with the final document from WCHE-2009 (UNESCO, 2009b), it can be seen that these documents reflect the current scenario of higher education at worldwide level, i.e. a confrontation between two opposing views: higher education as a social right provided by the state, versus higher education as a commercial service provided by the market.

The document from the Latin American meeting (UNESCO, 2009d) clearly contrasts with the final document approved at WCHE-2009 (UNESCO, 2009b), in that it explicitly advocates that higher education should be a social public asset, a universal human right and a duty of the state, thus presenting a posture of radical rejection of neoliberal theories.

Higher education as a social public asset faces currents that are promoting its commercialization and privatization, along with a reduction in state support and funding. It is fundamentally important to reverse this trend such that the governments of Latin America and the Caribbean ensure adequate funding for public higher education institutions, and that the latter respond with transparent management (...) We also affirm our aim of acting such that education in general and higher education in particular are not considered to be commercial services (UNESCO, 2009d, pp. 3-4).

In analyzing the final document from WCHE-2009 (UNESCO, 2009b), it can be seen that the predominant view contrasted radically with the regional declaration approved in Latin America (UNESCO, 2009d), and with the results from WCHE-1998 (UNESCO, 1998a), in that neoliberal guidance for higher education is seen to have been incorporated and accepted as natural.

According to Segrera (2010), during WCHE-2009 the discourse among participants from developed countries had a neoliberal accent in some situations, and this differed from the critical discourse that predominated among the participants from underdeveloped and developing countries. Although the critical group fought to have it stated in the final document from WCHE-2009 that higher education is a social public asset, and that states had a duty to ensure this as a national priority, the idea that was included after a long debate was one of higher education as a public asset and not as a social public asset. However, it needs to be highlighted that if on the one hand the state’s duty to supply higher education was not included, on the other hand higher education as a public service was not explicitly included (Segrera, 2010).

The change in the state's role is the main indicator of UNESCO's discursive changes: funding for education ceased to be an "essential function" of the state (UNESCO, 1998a, p. 29), and its role became limited to supplying "economic support" (UNESCO, 2009b, p. 1). In this context, private funding should be stimulated, especially based on the "public-private partnership model" (UNESCO, 2009b, p. 6).

The final document of WCHE-2009 (UNESCO, 2009b) provides guidance for consolidating national and transnational higher education markets, such as: a) diversification of the educational system and the means of funding it; b) creation of a central role for distance learning, through new technologies, in order to meet the growing demand for higher education; c) stimulation of quality assessment, accreditation and diploma validation systems; d) incorporation of flexibility in research, with the aim of achieving a balance between basic research and research applied to serve society; and e) a search for new ways of expanding the field of research and innovation through public-private partnerships and multiple stakeholders, including small and medium-sized companies.

Despite the Latin American clamor directed towards putting the brakes on neoliberal expansion within higher education, the hypothesis defended in the present article is that the final document from WCHE-2009 signals that the educational market has become naturalized, i.e. UNESCO's document is clearly in tune with the ideology of conceptualizing higher education as a commercial service.

In this respect, it can be stated that UNESCO's naturalization of the higher education market points towards an ideological identity or convergence with the predominating view of contemporary capitalist society in the major multilateral agencies and intergovernmental organizations that guide educational policies at worldwide level.

In this analysis, it should be emphasized that the ideological identity with neoliberal orientation that was established in the document from the WCHE-2009, had some timid antecedents in the document from the WCHE-1998, which already incorporated some guidance such as diversification within higher education (Castanho, 2000).

Thus, it can be seen that from 1998 to 2009, UNESCO underwent a metamorphosis such that it came to present adapted functional discourse for what seems to be irreversible: the victory of education as a commercial service as preached by the World Trade Organization.

It can be stated that this metamorphosis started to be outlined in documents drawn up over the years following WCHE-1998, and specifically in the documents: "Higher Education in developing countries: risks and promises" (World Bank, 2000), authored by a Special Group on Higher Education and Society that was convened jointly by the World Bank and UNESCO; and "Summary report on the trends and developments in higher education since the WCHE (1998-2003)", which was drawn up by UNESCO (2003).

In analyzing these documents, Borges (2011) observed that UNESCO had started to adopt a position that brought it closer to conceptualizing education in economic terms. From this viewpoint, higher education takes on the role of training in accordance with the requirements of the productive sector, and universities take on the task of developing applied investigations from which the results can possibly be transformed into products that industry and other companies can exploit.

According to Borges (2011), UNESCO has started to recommend a hybrid system, in which private and state resources fund higher education, while the state has the role of controlling and supervising the educational system and the academic quality of institutions, through constructing regulatory benchmarks, publicizing the performance results of higher education institutions and holding those that did not achieve adequate performance responsible for this.

In the light of the observation that neoliberal guidance for higher education have become naturalized, the following question arises: if UNESCO has been characterized as the flag-bearer in fighting for the ethical-political guiding principles of sectors committed to defending democratic values and the interests of sectors that are socially excluded from global society, has there also been any metamorphosis in the flags under which it fights, in adapting to the new reality of the educational market that it accepted as natural in WCHE-2009?

The document analysis conducted in the present study signals that there has also been a change regarding the flags under which it fights. In WCHE-2009, while UNESCO found itself ideologically aligned with the view of education as a commercial service, it maintained a progressive image through advocating a fight against so called degree mills (UNESCO, 2009a), i.e. diploma factories, and it explicitly took up this flag among the recommendations made in the “Work plan for UNESCO member states”.

Cross-border higher education may also generate opportunities for dishonest low-quality providers whose actions need to be counteracted. These spurious providers (“diploma factories”) constitute a serious problem. The fight against them requires multifaceted efforts at both national and international level (UNESCO, 2009c, p. 5).

While SRHE was dealt with tangentially in WCHE-1998 and conceptualized as fulfillment of the institutional mission of HEIs (teaching, research and community service), it gained a central role in the final document from WCHE-2009 (UNESCO, 2009b) in that it became the subject of the first subheading of this document. Several ideas underlying the SRHE concept, which were complementary to the ideas laid out in WCHE-1998, were presented in this subheading, namely:

- a) Higher education institutions should increase their interdisciplinary focus and promote critical thinking and active citizenship through their main functions (teaching, research and community service that were established within the context of institutional autonomy and academic freedom.
- b) SRHE is directly related to the problems of humanity, and higher education is responsible for generating knowledge that allows them to be comprehended and faced, thus making it possible to overcome worldwide challenges such as food security, climate change, responsible use of water, intercultural dialogue, renewable sources of energy and public health, thus contributing towards sustainable development, peace, wellbeing and attainment of human rights, including equality between the sexes.
- c) As part of SRHE, it is understood that higher education institutions should also contribute towards educating ethical citizens with a commitment towards constructing peace, defending human rights and defending the values of democracy.

While on the one hand, coherence among the understandings on SRHE that were reached in WCHE-1998 and WCHE-2009; on the other hand, it can be said that were understandings gained new outlines within discourse that embraced neoliberal principles within the scope of education.

SRHE for the new times is rooted in social relevance and pertinence, and in fulfillment of university functions in the light of challenges that are no longer local but global. In analyzing the SRHE concept in the final document from WCHE-2009, it can be seen that this is a concept that is closely linked to the concept of quality, which is considered to be a fundamental characteristic of HEIs.

Ensuring quality is a fundamental function in contemporary higher education and should involve investors (...) Quality criteria should reflect all the objectives of higher education, and notably the purpose of cultivating critical and independent thinking among students and a life-long capacity for learning. These criteria should stimulate innovation and diversity. Ensuring the quality of higher education requires recognition of the importance of attracting and retaining a committed, talented and qualified teaching and research team (UNESCO, 2009b, pp. 3-4).

In the light of the WCHE-2009 recommendation to combat “diploma factories” within the national and international spheres, the need to combat or fight against institutions that supply higher education in a “fraudulent” and “low-quality” manner, i.e. those that do not fulfill their social responsibility, becomes explicit.

The interface between the SRHE concept and raising the flag of proposing to combat “diploma factories” acquires a complementary nature in the continuums of means/objectives or targets/actions, insofar as from the viewpoint of Weber’s instrumental rationality, it fulfills the institutional missions with quality, relevance and pertinence. In other words, fulfillment with SRHE would be the major target or objective, while combat against diploma factories would be the means or action that would make it possible to attain the target or objective, with the reference point of “quality certification systems and regulatory structures” (UNESCO, 2009b, p. 6).

Final observations

Although UNESCO took up neoliberal guidance for higher education in WCHE-2009, it needs to be highlighted that its discourse presents an ethical dimension that attempts to reach a balance between economic liberalism, which predominates worldwide today, and political liberalism, in terms of the democratic values of citizenship.

From this perspective, if on the one hand UNESCO has accepted diversification of higher education institutions, stimulated private initiative and removed the state's essential funding function; on the other hand, it conceives that through SRHE, higher education is a space in which values for eradicating worldwide problems are disseminated. It advocates expansion of access with quality and under conditions that allow people to conclude their studies, while opposing the so-called "diploma factories" and strongly condemning the HEIs that do not have public interests within their objective, i.e. the HEIs that focus solely on profit to the detriment of quality. Thus, the discourse of the state's responsibility for higher education is relegated to a secondary level, and combat against diploma factories gains a central position on the international agenda.

Taking Friedman's viewpoint (Friedman, 1984), it can be said that combating diploma factories makes it possible to resume the discussions on the state's role within competitive capitalism, which would be limited to regulation, supervision and assessment, starting from the definition of the minimum quality standards of the schools. It would have the responsibility of inspection to ensure compliance with the rules of the game, "in the same way that restaurants are currently inspected to ensure obedience to the minimum sanitary standards" (Friedman, 1984, p. 86).

By taking Gramsci's viewpoint (Schlesener, 1992), it can be said that neoliberal ideology acts not only in the field of coercion, through multilateral agencies, but also, and especially, in the field of ideology, through construction of consensuses. This is reflected in the changes that have taken place in UNESCO's discourse. According to Gramsci (2004, p. 21), this consensus arises through the "prestige obtained by the dominant group because its position and its function within the world of production".

Thus, through consensus, the basis for sustaining a new neoliberal society would be created, which would accept and assimilate the potential created through lack of state intervention, for the markets to flourish and for all citizens' happiness (World Bank, 1997).

In this respect, the debate that has been engaged at worldwide level between the two viewpoints, i.e. education as a commercial service versus education as a social right, on the stage of the World Trade Organization (Borges, 2009), will cease to exist when a consensus has been constructed in the ideological field, within civil society, in relation to the virtues of economic liberalism for higher education.

Nevertheless, in comparing the discourse of these two viewpoints, it would be naïve to think that the final result would be a “zero sum” game, i.e. victory for neoliberalism and full commercialization of higher education, starting from full establishment of a minimal state.

By taking a dialectical approach (Demo, 1995), it can be said that since the “thesis”, i.e. state intervention for ensuring higher education as a social right, is negated by its antithesis, i.e. neoliberal discourse, which preaches absence of state intervention, the net result would be negation of the negation. This would set the scene for a new model, which in this case would be university model recommended by UNESCO: non-state public institutions based on public-private partnerships; university institutions that preserve their public character, but which are managed through private initiative; not-for-profit institutions with a concern for quality and the responsibility of higher education.

Finally, the political and ideological tensions evident in the Brazilian academic and scientific field, around the SRHE, when compared with the tensions on the metamorphoses process of the speech UNESCO shows a reproduction of a confrontation of theoretical scenarios, in the local and in the global, in the micro and in macro, revealing epistemic communities⁴ that battle it out in the production of discourses of truth, in the creating of consensus about not only models of universities, but also and mainly models of societies in which they would be inserted.

REFERENCES

- Ashley, P., Ferreira, R. & Reis, H. (2006). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior. *Revista Gerenciais*, 5(1), 23-35.
- Baldissera, M. & Noro, G. (2007). Responsabilidade social universitária: uma ferramenta para a consolidação da imagem organizacional. In *Simpósio de excelência em gestão e tecnologia*, Santa Maria, Brazil.
- Bolan, V., & Motta, M. (2008) Responsabilidade social no ensino superior. *Responsabilidade Social*, 3(3), 11-20.
- Borges, M. C. (2011). A Unesco e o direito à educação superior. In *Congresso ibero-americano de política e administração da educação*, São Paulo, Brazil.

⁴ This paper adopts the concept of epistemic community, concept developed by Haas (1992), which implies the existence of a network of professionals with recognized expertise and competence in a particular field who claim authority over policy-relevant knowledge within that domain or area. For Haas (1992), although a community may be composed of professionals from various fields, they share a common set of beliefs, norms and principles, providing an evaluative rationality in action of its members.

- Borges, M. C. (2009). A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 83-91.
- Brazil (April, 2004). Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, (72), Seção 1, 3-4.
- Calderón, A. I. (2010). A responsabilidade social da educação superior: uma leitura à luz das mudanças discursivas da Unesco. In *Endipe encontro nacional de didática e prática de ensino*, Belo Horizonte, Brazil.
- Calderón, A. I. (2008). Responsabilidade social da educação superior: da tradição universitária à estratégia de marketing e normatização estatal. *Revista Diálogos*, 9, 45-50.
- Calderón, A. I. (2005). Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos*, 22(34), 13-27.
- Calderón, A. I. (2004). Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*, 44(2), 104-108.
- Calderón, A. I. (2000). Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 61-72.
- Calderón, A. I., Pedro, R. F., & Vargas, M. C. (2011). A UNESCO e a responsabilidade social da educação superior. *Responsabilidade Social*, 5(5), 11-16.
- Calderón, A. I., Pessanha, J., & Soares, V. L. (2007). *Educação superior: Construindo a extensão nas IES particulares*. São Paulo: Xamã.
- Castanho, S. (2000). A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. *Interface—Comunicação, Saúde e Educação*, 4(7), 163-166.
- Catani, A. M. (Org.). (1998). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Chauí, M. (1995). Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*, 25, 55-61.
- Cunha, L. A. (1996). Crise e reforma do sistema universitário. *Novos Estudos CEBRAP*, 46, 143-170.
- Cury, R., & Tomiello, N. (2009). Sistema de logística reversa e responsabilidade social universitária: um exercício interdisciplinar. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 3(1), 91-104.

- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Dias, M. A. R. (2004). Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação & Sociedade*, 25(88), 893-914.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 10(28), 164-173.
- Dias Sobrinho, J. (1999). Avaliação e privatização do ensino superior. In H. Trindade, (Org.). *Universidade em ruínas: Na república dos professores* (pp. 61-72). Petrópolis: Vozes.
- Durham, E. (2005). A responsabilidade social das instituições de ensino superior. *Estudos*, 22(34), 13-27.
- Fávero, M. de L. (1998). Autonomia universitária e educação superior no Brasil. In M. Morosini, (Org.). *Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias* (pp. 196-204). Campinas, Autores Associados.
- Friedman, M. (1984). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cultural.
- Gentili, P., & Silva, T. T. (Orgs.). (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. Petrópolis: Vozes.
- Gramsci, A. (2004). *Cadernos do cárcere*, 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haas, C. M. (2009). Responsabilidade social da educação superior: uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. *Responsabilidade Social*, 4(4), 7-16.
- Jiménez De La Jara, M., Fontecilla, J. M., & Troncoso, C. D. (2006). Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Estudos*, 24(36), 57-73.
- Juliatto, C. I. (2004). A responsabilidade social da universidade: uma característica e um compromisso ético da PUC-PR com a comunidade. In *Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul* (pp. 1-13). Florianópolis, Brazil.
- Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1(3), 19-30.
- Maia, A. (1999). Educação superior: perspectivas para o próximo século. In Silva, R. C. (Org.). *Educação para o século XX: Dilemas e perspectivas* (pp. 29-38). Piracicaba: Editora da UNIMEP.

- Menezes, L. C. (1996). *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Morin, E. (2009). Sobre a reforma universitária. In M. da C. Almeida & E. de A. Carvalho, (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (pp. 13-26). São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. M. (2008). Responsabilidade social universitária como indicador de qualidade para o ensino superior? In *Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, Brazil.
- Ristoff, D. (1999). Boyer Commission: o modelo americano em debate. In H. Trindade, (Org.). *Universidade em ruínas: Na república dos professores* (pp. 61-72). Petrópolis, Vozes.
- Romano, R. (1998). Universidade: entre as luzes e nossos dias. In F. A. Doria, *A crise da universidade* (pp.49-98). Rio de Janeiro: Revan.
- Santos, C. R. (1998). Universidade: da crise à emancipação. In F. A. Doria, *A crise da universidade* (pp. 95-103). Rio de Janeiro: Revan.
- Schlesener, A. H. (1992). *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Segrera, F. L. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (WCHE, 2009). *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 105-109.
- Segrera, F. L. (2009). Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial. *Avaliação*, 14(3), 523-560.
- Sguissardi, V. (2009). O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In Sguissardi, V. (Org.). *Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente* (pp. 55-77). São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V. (1998). A autonomia universitária e mudanças no ensino superior. In Catani, A. M. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, C., & Carvalho, V. (2009). A Responsabilidade social no ensino superior: da origem ao cotidiano educacional. *Responsabilidade Social*, 4(4), 7-16.
- Silva, I. A. (2009). Responsabilidade social e sustentabilidade na universidade. A elaboração de políticas institucionais como estratégia. In *Global Fórum – America Latina, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba*. Retrieved from: http://www.congresso.globalforum.com.br/arquivo/2009/artigos/E2009_T00091_PCN46495.pdf.

- Silva, M. (2000). Universidade e sociedade: cenários da extensão universitária. In *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação*, 23. Caxambu. Anais. Caxambu, Retrieved from: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>
- Silva Jr., J., Dos, R. & Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Tisott, S. T. (2005). Balanço social: uma experiência consolidada na FIDENE/UNIJUI. In: *Colóquio Internacional de Gestão Universitária da América do Sul*, 5. Mar del Plata. Anais. Mar del Plata. Retrieved from: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/1679.doc.
- Trindade, H. (1999). UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In Trindade, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na República dos professores* (pp. 191-200). Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (2009a). *2009 World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO. Retrieved from: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf.
- UNESCO. (2009b). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>.
- UNESCO. (2009c). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2009d). Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe. *Avaliação*, 14(1), 235-246.
- UNESCO. (2003). Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003). In *Educação superior: Reforma, mudança e internacionalização* (pp. 93-149). Brasília: UNESCO Brasil.
- UNESCO. (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond.
- UNESCO. (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO, Retrieved from: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco.

- UNESCO. (1998b). *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: UNESCO, Retrieved from: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco.
- Vallaey, F. (2006). O que significa responsabilidade social universitária? *Estudos*, 24(36), 35-56.
- Villar, J. (2009). Responsabilidad social universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidade Social*, 4(4), 7-16.
- Weber, M. (1968). *Ciência e Política: Duas vocações*. São Paulo: Cultrix.
- World Bank. (2000). *Educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial.
- World Bank. (1997). *O Estado num mundo em transformação*. Washington: Banco Mundial.
- World Bank. (1994). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial. Retrieved from: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>.
- Wrasse, C. L. (2004). Responsabilidade social e marketing: Um estudo das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

CAPÍTULO 6

Universidade e responsabilidade social no brasil

Dr. Sidney Reinaldo da Silva¹ & Carmen Luiza da Silva

RESUMO

O texto analisa a proposta de avaliação da responsabilidade social do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil partindo de uma perspectiva crítica para examinar o emaranhamento entre o público e o privado decorrente de tal política brasileira. Mostramos que isso se dá desde a importação do termo do mercado para as políticas públicas até a forma como se reforça uma prática ideológica que produz certo sobressalto mesmo no âmbito da iniciativa privada, onde se passa a questionar a legitimidade e a viabilidade das exigências heteronômicas de responsabilidade para as Instituições de Ensino superior (IES). Defendemos que o que está em jogo no confronto político é mais a limitação de até onde o Estado pode ir e do que a supressão da complementaridade entre o público e o privado. Indicamos ainda que frente à tradição de compromisso social da universidade, a responsabilidade social ganhou significados que, de certo modo, tornaram-se incompatíveis com o sentido original de seu engajamento político.

RESUMEN

El trabajo analiza la evaluación propuesta de la responsabilidad social del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) en Brasil a partir de una perspectiva crítica para examinar el entrelazamiento entre lo público y privado que surge de esta política. Se demuestra que esta proviene de la política pública del mercado de importación en la medida en que se refuerza una práctica ideológica que produce cierto sobressalto, incluso en el sector privado, lo que pone en duda la legitimidad y la viabilidad de los requisitos *heteronómicos* en la responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). En el texto se sostiene que lo que está en juego en el enfrentamiento político es más limitante, al preguntarse ¿hasta dónde puede intervenir el Estado y se puede suprimir la complementariedad entre lo público y lo privado?. También se observa, que de cara al compromiso social de la tradición universitaria, la responsabilidad social ganó significados que, en cierto sentido, se hicieron incompatibles con el sentido original de su participación política.

¹ Trabalho originalmente publicado no E-book do IV Seminário de Educação Brasileira (CEDES, 2013), disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/ebook.htm>>

INTRODUÇÃO

Numa fase já bem avançada do governo Lula no Brasil (2003-2010), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) reafirmou os seguintes eixos da responsabilidade social universitária: a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, o meio ambiente e a preservação da memória e do patrimônio cultural (Portaria nº 1.264, 2008). Nesse sentido, o SINAES, instituído em 2004, é uma política que enredou de uma nova maneira o público e o privado no âmbito da educação superior.

O emaranhamento entre público e privado vem sendo discutido como forma de des/moralizar o Estado. A busca por uma melhor equação entre tais âmbitos tem sido um desafio tradicional da agenda liberal. Mas essa discussão é acalentada também por críticas ao pensamento liberal que muito têm contribuído para mostrar as contradições dessa relação. A forma como o público e o privado se imiscuem no âmbito da avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil é um dos pontos de descontentamento tanto por partes liberais como de seus críticos. A investigação do que se diz sobre responsabilidade social das IES mostra a dimensão ideológica, não apenas do debate, mas das práticas instituídas para delimitar o público do privado.

Não se pode mais negar o caráter de mercadoria ou, pelo menos, de semi/mercadoria e o regime de quase/mercado segundo os quais a Educação Superior tem sido produzida no Brasil (Sguissard, 2005). Nesse meandro se constrói uma ideologia para cimentar o consenso em torno do tipo de sociedade atual e da educação que ela exige. Avaliar a responsabilidade social das universidades significa submetê-las publicamente a um mecanismo de mercado. Esse mecanismo ou prática ideológica foi originalmente acionado como uma forma das empresas privadas assumirem tarefas até então atribuídas ao poder público e à caridade individual frente ao mal-estar social. Mas isso passou a ser cobrado pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) como item de avaliação das IES públicas e privadas.

Mas em que sentido a recente sistemática de avaliação responsabilidade social IES emaranha o público e o privado? Mostramos que isso se dá desde a importação do termo do mercado para as políticas públicas até a forma como ela ao mesmo tempo reforça uma prática ideológica empresarial e produz certo sobressalto no âmbito da iniciativa privada, que passa a questionar a legitimidade e a viabilidade de tal exigência. Mas está em pauta, no front dos interesses privados, o desenho—ou a delimitação de até onde o Estado pode ir—e não a supressão da complementaridade entre o público e o privado.

O termo complementaridade aparece como uma solução (mítica ou imaginária) para as contradições da sociedade brasileira. A aceitação da “complementaridade” entre Estado e mercado no âmbito da oferta da educação superior depende da incorporação de valores e práticas. Nesse sentido, a responsabilidade social das IES é uma prática ideológica e não um mero uso alternativo de uma terminologia para se abordar o que até então se chamava compromisso social das universidades.

Segundo Eagleton (1997), a ideologia, ao constituir sujeitos, é uma “força social organizadora” que faz incorporar valores e crenças sem os quais a totalidade da ordem social não se reproduz. A ideologia diz respeito à “enunciação e suas condições materiais de possibilidade”, ou seja, as lutas de poder centrais para a reprodução ou contestação de uma “forma de vida social” (Eagleton, 1997, p. 194-195). O sistema de avaliação, na figura de um processo político impessoal, constitui sujeitos e práticas da responsabilidade social como uma expressão “cidadã” (forma de visar o bem comum) do nexos entre capital e trabalho ao qual as IES também devem se adequar. Trata-se de um indicador de “relevância social” ou da concordância entre o que a “sociedade” espera da Universidade e o que esta realmente faz.

O presente texto tem em vista compreender a forma como a responsabilidade social se estabelece como ideologia da complementaridade entre público e privado no âmbito da avaliação das IES. Para isso, fizemos uma incursão pela política de avaliação incorporada no SINAES e pelos “relatos” dos que afirmam a necessidade da responsabilidade social no capitalismo atual e dos riscos de sua descaracterização quando ela passa a ser uma exigência heteronômica e uma forma de controle externo.

O contexto legal e ideológico da avaliação da responsabilidade social das ies

O Artigo 1º. da lei federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) estabelece que a organização do processo de avaliação visa melhorar “a qualidade da educação superior”, orientar sua oferta e expansão, garantir o incremento da “eficácia institucional e efetividade acadêmica e social”, e, de modo especial, promover e aprofundar os *compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior*, o que se faria “por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional”.

A abordagem da responsabilidade social, até recentemente concebida como uma dimensão do mundo corporativo, propiciou, no contexto educacional, comparações das Universidades com organizações empresariais, o que nos remete ao papel das mantenedoras e ao que se pode exigir delas em termos de contrapartida “cidadã”. A recentíssima Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, que instituiu o Programa de

Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), define, em seu Art. 3º., Par. 2º., a mantenedora como “instituição de direito público ou privado que se responsabiliza pelo provimento dos fundos necessários para a manutenção de ensino superior”; e a mantida: como “a instituição de ensino superior, integrante dos sistemas de ensino (federal) a que se referem os incisos I e II do caput, que realiza a oferta da educação superior”. Com essa lei, a relação entre público e privado inicia mais um capítulo.

Na própria LDB de 1996, Art. 20, o emaranhamento das instituições universitárias ficou estabelecido. Tem-se que as universidades públicas são “as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público”. A universidade particular passou a ser compreendida como as instituições privadas de ensino que se enquadram na categoria de “particulares em sentido estrito”, e entendidas como “as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” e que não sejam caracterizadas como comunitárias ou confessionais, respectivamente, “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” e “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”.

Com a Lei nº 5.540/68 definiu-se que cabia ao Poder Público a manutenção das escolas públicas de ensino superior e às fundações ou associações a das escolas superiores particulares. Essas associações seriam as constituídas sem finalidades lucrativas. Em 1997, após revisão da legislação, passou a ser permitido que associações ou sociedades civis sem fins lucrativos se transformassem em entidades com finalidades lucrativas. Segundo Cunha (2007), este foi um momento histórico chave do “desenvolvimento meandroso” da relação entre Estado e mercado no âmbito da educação brasileira.

A referida permissão alinha-se a uma dimensão liberal da Constituição Federal, segundo a qual a educação é dever do Estado e o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Art. 209). A educação como um “serviço público”, como afirmam os liberais, diferencia-se pelo caráter que assumem as organizações mantenedoras das IES. Frisa-se também que a Constituição Federal, em seu Art. 5º, Inc. XVII, daria plena liberdade para a formação de associações para fins lícitos, vedando a interferência estatal em seu funcionamento no inciso subsequente. Neste sentido, cabe ao Ministério da Educação, atuar sobre as entidades mantidas e não sobre suas mantenedoras, que respondem pelos seus atos conforme estabelecido no Código Civil Brasileiro.

Retomar o conceito de responsabilidade social na sua origem, que, de certo modo, vincula-se ao surgimento do Terceiro Setor, é importante para discutir sua aplicabilidade na avaliação da educação superior. Contudo, isto pode levar a mal-entendidos, porque a avaliação não se dá sobre a mantenedora que, no

caso das universidades públicas, é a União e, portanto, não se situa no mundo empresarial. Isso vale também para o setor privado, onde a manutenção de IES é assumida por diferentes personalidades jurídicas, que podem ser confessionais, comunitárias, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos, entre outras.

As IES privadas mantêm as instituições de ensino principalmente por meio de recursos arrecadados pela cobrança de mensalidades, cabendo à União ofertar gratuitamente o mesmo serviço. Frente a isso é que se questiona como seria possível estabelecer, de forma equânime, critérios de avaliação para IES cujas mantenedoras são de diferentes natureza.

A publicação do anteprojeto de reforma universitária, em 2004, tornou-se um ponto central na polêmica travada por intelectuais, mantenedores e dirigentes de IES. Para defensores da educação privada, o anteprojeto considerava a educação como um bem público (de maneira “inconstitucional”), e não como um serviço público, e como tal, livre à iniciativa privada. Afirmou-se entre os liberais que definir a educação como bem público permitiria ao governo maior grau de intervenção e regulação nas instituições privadas e, neste sentido, avaliar as IES privadas em sua responsabilidade social poderia soar como uma ameaça a sua sobrevivência como uma entidade autônoma. Sobre este aspecto, Schwartzman afirma que a responsabilidade social pode ser “concebida de forma muito diversa por um governo neoliberal, por um governo populista ou por um socialista”, cabendo ao “princípio da autonomia didático-científica evitar este tipo de interferência ideológica” (Schwartzman, 2005, p. 50). Durham e Goldenberg reforçam essa posição e declaram que até o referido projeto julgavam

que o interesse social ou responsabilidade social das instituições de ensino superior no seu conjunto consistiam na formação de pessoal qualificado, por meio de ensino de qualidade, no desenvolvimento do conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão, isto é, na promoção do acesso ao conhecimento que elas detêm e produzem aos setores da sociedade que dele possam e desejem se beneficiar (Durham & Goldenberg, 2005).

As posições liberais acima indicam a necessidade estratégica de se encontrar um conceito exclusivo para a responsabilidade social universitária, que até então parece repousar no próprio “DNA” das universidades, de modo a não confundi-la com as exigências de avaliação externa. A autonomia como princípio liberal rejeita o intervencionismo supostamente presente nos SINAES.

A expansão da educação superior, notadamente pela iniciativa privada, caracterizou um modelo de Estado neoliberal que destoa, aparentemente, das posições dos intelectuais responsáveis pelas diretrizes da avaliação das IES. A crítica feita pelos defensores do setor privado reconhece que prevaleceu no SINAES

a cobrança da responsabilidade social nas instituições de educação superior como um meio de resgatar princípios que não se coadunam com a lógica do mercado contraposta a valores sociais, segundo os quais a educação deve ser ofertada.

Contudo, o termo responsabilidade social está intimamente ligado ao mercado. Conforme Lundborg (1950) já dizia nos meados do século passado, a responsabilidade social refere-se ao fato de que, ao abrir suas portas para a comunidade, uma empresa assume um conjunto de obrigações que ultrapassam seus interesses meramente econômicos, sua necessidade “de comprar ou vender, produzir ou distribuir”. Com isso ela assume não só a obrigação legal, sem a qual ela não tem bom crédito, devendo pagar suas contas e seus impostos, mas também a “obrigação de ser uma boa ‘cidadã’ e uma boa vizinha”, evitando práticas de negócios contrárias ao interesse público, facultando assim que o próprio público passe a exigir regulamentações para corrigir tais práticas.

Essa forma de ver a responsabilidade das empresas aponta para os limites do autointeresse como a sua razão de ser de um empreendimento econômico, sentido que ainda prevalece como uma base ideológica no discurso empresarial. Na atualidade, o comprometimento social das empresas vincula-se aos valores da Terceira Via traduzidos em políticas públicas que tem na responsabilidade social uma forma de cobrar os compromissos cívicos do setor privado. Contudo, o que se recusa é uma interpretação que o governo faz desta responsabilidade na definição de políticas públicas que desafiam os valores comunitários tais como eles são interpretados pelos defensores da iniciativa privada. A avaliação apresenta-se, então, como o instrumento de pressão para a adequação das instituições universitárias às “políticas de governo”.

A responsabilidade social, conforme os valores comunitários liberais, refere-se, antes de tudo, à autonomia e não à adequação, isto é, ela não pode ser controlada externamente. Do ponto de vista ideológico, isso significa a afirmação de uma consciência moral que ao lado da capacidade de maximizar benefícios próprios também orientaria as empresas, ou, pelo menos seus gestores. Assim elas revelaria uma sensibilidade social e uma preocupação com resultados não meramente contábeis. Defende-se que há incompatibilidade entre busca do lucro e responsabilidade social, e que, pelo contrário, no mundo atual, os negócios só se tornariam sustentáveis se levassem em conta esta última.

Em respeito à autonomia da universidade, Dias Sobrinho (2005) propõe que “cada instituição, segundo suas características próprias e de acordo com sua missão exerça, a seu modo, aquilo que entende ser a sua responsabilidade diante da sociedade” (2005, p. 92). No entanto, é preciso retomar o que hoje se conhece como responsabilidade corporativa, amplamente difundida no mundo empresarial, para se compreender o emaranhado semântico em torno da responsabilidade exigida para a Educação Superior. Com isso, é necessário manter a diferenciação ideológica entre “compromisso” e “responsabilidade” social.

Ao estabelecer uma correlação entre a responsabilidade social empresarial e a universitária, Carvalho (2005, p. 56) faz referência à origem etimológica latina da expressão responsabilidade social. Ela passa a associar esse termo “à noção de uma IES que se propõe a ser digna de seus aliados”, entendendo como aliados todos os seus signatários, ou seja, aqueles que direta ou indiretamente são responsáveis pela existência, manutenção e continuidade das universidades. Para uma universidade privada, inclui-se aí Estado, mantenedora, corpo docente, discente, pessoal do administrativo e a sociedade na qual ela se insere.

Ogien (1999) considera que responsabilidade social como correlata da “capacidade de tomar uma decisão sem recorrer previamente a uma autoridade superior; fato de estar na origem de um dano e de suportar-lhe as conseqüências; obrigação de reparar um erro, de cumprir um encargo, de respeitar um compromisso” (p. 77). Pela sua definição, pressupõe-se que só se pode ser responsável por aquilo que se pode fazer consciente, voluntária e intencionalmente. Assumir uma responsabilidade significa reconhecer deveres, obrigações ou compromissos ligados a uma função. Esta é a base da relação entre responsabilidade e autonomia. Uma universidade autônoma tem condições de efetivar criteriosamente suas escolhas e definir prioridades em todas as dimensões de seu espectro de abrangência.

Compreender a responsabilidade social das instituições de educação superior, na abordagem empresarial, consiste em considerar o cumprimento das “funções” para as quais foram criadas: o “ensino”, fundamental a qualquer instituição de educação superior, a “pesquisa”, exigida apenas das universidades e a “extensão”, correlata das exigências anteriores como base para que a sociedade possa acessar os conhecimentos produzidos na universidade. Para cada um destes eixos se estabeleceria um processo de gestão que deveria se integrar com os demais, a fim de que se consolidem os objetivos institucionais. Isso pode ser identificado com o *compromisso social*, mas este carrega uma carga semântica de apelo à crítica e a transformação social que não está presente no significado originário da responsabilidade social. O apelo à ética neste último caso é conservador.

Gerir a responsabilidade social de uma universidade significa introduzir uma cultura coletiva a partir do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, cujos princípios devem permear os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, bem como as políticas de pesquisa e extensão, de forma tal que se explicitem os valores éticos e morais institucionais, os quais devem estar garantidos nas políticas públicas nacionais para a educação. A dimensão ética da educação consiste fundamentalmente na promoção dos valores acadêmicos no desenvolvimento da ciência, da produção de conhecimento e da formação de cidadãos, tendo como premissa as necessidades sociais locais e que podem ser atacadas pontualmente sem colocar o sistema em questão. O discurso responsável identifica-se com posições e soluções “não utópicas”.

De Sordi (2005), uma articuladora do pensamento privatista em educação, afirmou como central na formação a questão de se formar *para* ou *com* responsabilidade social. Para ela, seria impensável que um dos referidos modos de formar exista sem o outro. A autora afirma que “agir com responsabilidade social é diferente de discursar sobre responsabilidade social. Isto implica compromisso com o outro, o sujeito coletivo” (p. 33). Destaca-se também o irredutível aspecto subjetivo do processo.

Vallayes (2006) refere-se à necessidade de uma reforma universitária planejada a partir de um diagnóstico próprio, para que a responsabilidade social universitária se dê “de modo holístico, consciente e gradual no seio da comunidade acadêmica, articulando diversos setores da instituição” (p. 39). A autora propõe um novo contrato social entre a universidade e a sociedade no qual se redefinem as atividades de ensino, pesquisa e extensão com base em três grandes eixos: a responsabilidade social da ciência; a formação visando à cidadania democrática e a capacitação para o desenvolvimento.

Mas até que ponto é possível, no quadro liberal de semelhante contrato, tornar central a responsabilidade social como fator capaz de “fazer da educação um fenômeno que eleva os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública”, como propõe Dias Sobrinho (2005, p. 92).

Questões práticas sobre a avaliação

Tornou-se, de qualquer modo, um consenso que as IES levem em conta os “problemas sociais”, na elaboração de seus PPIs, documento que traduz a filosofia institucional e baliza todos os demais projetos da universidade. Assim torna-se necessário interrogar constantemente a realidade dos cursos de graduação e eliminar possíveis inconsistências entre os textos do PPC e as ações para o seu cumprimento.

Os indicadores de avaliação da dimensão 3, que trata da responsabilidade social, propostos pelo SINAES, conforme o instrumento de avaliação publicado em 2006, apresentavam critérios de caráter subjetivo para que fosse avaliada a responsabilidade social no ensino superior. Isso suscitou dúvidas quanto a sua eficácia. A constatação de que o tema responsabilidade social está incorporado nas diferentes atividades do ensino se dá, segundo aquele instrumento, por meio de:

componentes curriculares específicos; seminários e encontros versando sobre o tema; nivelamento educacional mantidos pela instituição, com a participação de estudantes e supervisão docente, prioritariamente a estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afro-descendentes e indígenas e; cursos de capacitação de docentes, entre outros (Brasil, 2006, p. 121).

Mas conforme a crítica liberal, os indicadores descritos minimizavam a importância da responsabilidade social no ensino, que deveria ser analisada à luz da indissociabilidade com a pesquisa e a extensão. Entende-se que tratar isoladamente os componentes curriculares, sem considerar sua dimensão transversal, a visão universal e os conteúdos com foco na realidade do país, em toda a sua amplitude, constituir-se-ia num equívoco, pois não levaria em conta a complexidade institucional. Seminários e encontros versando sobre o tema, ainda que muito importante perante os valores formativos da participação, podem induzir alunos e professores a ouvirem e falarem sobre responsabilidade social sem, contudo, praticá-la, ou seja, terem incorporado sua ideologia o que pode levar um contrassenso em se tratando de um processo de formação pessoal e profissional. Conforme De Sordi (2005, p. 33) “agir com responsabilidade social é diferente de discursar sobre responsabilidade”. Questiona-se assim até que ponto as políticas de avaliação podem ser mais eficazes (em induzir) do que as políticas acadêmicas autônomas para tornar a prática da responsabilidade social ubíqua. Na mesma linha da crítica liberal, afirma-se também que o nivelamento tem sido uma atribuição há muito tempo assumida por universidades privadas como parte da sua responsabilidade social, suprimindo assim uma falta do Estado em prover adequadamente a educação básica, independente de sua origem racial ou de classe social dos alunos.

Defende-se também que é na formação dos professores onde a prática da responsabilidade social mais pode se consolidar. A capacitação dos docentes tem importância estratégica, pois são os sujeitos transmissores de conhecimento e valores. Argumenta-se que o cenário da “globalização” e das novas realidades trazidas pelos avanços tecnológicos deve ser levado em conta quando se fala em formar o cidadão responsável e ético. Caberia ao docente compreender a complexidade da realidade atual, base para se responsabilizar diretamente pela execução do projeto pedagógico de curso. Reconhece-se, de certa forma, que a formação do professor universitário não pode se separar da formação do pesquisador, tendo por base que ensino e pesquisa são atividades voltadas para a sociedade e que visam o desenvolvimento da cidadania. A formação do professor requereria, acima de tudo, a difusão dos valores implícitos no comprometimento do cidadão para a construção da “sociedade justa” frente aos desafios de um projeto de nação democrática, tal como os liberais o entendem.

O instrumento de avaliação da educação superior publicado em 2006 sugere que a responsabilidade social na pesquisa pode ser constatada por meio de seminários e encontros que versem sobre o tema bem como por projetos de pesquisa e/ou Iniciação Científica nesta temática. A constatação da presença de responsabilidade social na pesquisa, limitada às instruções do instrumento de avaliação, também apresenta um caráter subjetivo, tomando por base o entendimento de cada avaliador. Os avaliadores devem levar em consideração a coerência com as políticas constantes nos documentos oficiais das instituições e a forma como as pesquisas resultam em diretrizes de ação acessíveis ao conhecimento da comunidade interna e externa (Brasil, 2006).

A avaliação exigem adequações nas políticas institucionais constantes no PPI das IES. Elas devem ser abrangentes de tal forma que apresentem diretrizes amplas não focadas especificamente em apenas um segmento de avaliação. Questiona-se, contudo, se as mudanças nas políticas institucionais das universidades, promovidas em função do instrumento de avaliação, significam uma adequação induzida, contrária, portanto, à autonomia universitária, tal como a defendem os liberais.

A crítica liberal reconhece também que seria uma redução do seu significado social limitar a constatação da responsabilidade social aos indicadores descritos no instrumento do SINAES. Seria necessária uma maior clareza sobre o que se entende por responsabilidade social na pesquisa, que deveria ser verificada pela capacidade institucional de difundir e colocar em prática princípios e valores comprometidos, do ponto de vista social, com a comunidade universitária, com a sociedade e com o país. A simples existência de projetos de pesquisa e seminários que versem sobre a temática, não garante a difusão do conhecimento gerado pela pesquisa. Seria preciso então formas de financiamento para se difundir as produções que garantam o acesso da sociedade ao conhecimento produzido, o que não estaria sendo levado em conta pelo sistema de avaliação da educação superior, no âmbito da graduação.

Os liberais chamam também a atenção para o fato de que a gestão da universidade sob a ótica da responsabilidade social exige a revisão do conceito tradicional de extensão universitária, uma das pontes da universidade com sociedade. A responsabilidade desta dimensão deve levar em conta de forma equânime os demais eixos do tripé, quais sejam o ensino e a pesquisa. Contudo, como “temia” De Sordi (2005), correr-se-ia o risco de se adequar de forma heteronômica a extensão às propostas da avaliação, ao se focar incisivamente a responsabilidade social dos projetos de extensão nos espaços educativos. Nesse sentido, o ensino é afirmado como o eixo fundamental para se promover a responsabilidade

Dada a complexidade de desenvolver em nossos alunos a consciência de seu papel social, defendemos que todo espaço e toda atividade que se intitula educativa deva conter em si o compromisso com a responsabilidade social e cuidar de que a mesma seja praticada, exercitada em situação real, no presente, fortalecendo a ação providenciadora de um futuro mais humano e humanizado (De Sordi, 2005, p. 33).

Não se trata, porém, de simplificar a ideia de responsabilidade social ao afirmar que os alunos aprendem a praticá-la quando se envolvem em atividades de extensão. Afirma-se que isso requer que o processo educacional seja integrado como um todo à responsabilidade social de forma indissociável e não com um feixe de ações específicas como propunha o instrumento de avaliação.

Segundo a política de avaliação, a responsabilidade social na extensão será constatada,

Quando a IES desenvolve atividades de extensão sobre temas relevantes que tenham impacto de melhoria na sociedade quanto à: inclusão digital; desenvolvimento econômico e social; defesa do meio ambiente; memória cultural, produção artística e patrimônio cultural (Brasil, 2006, p. 123).

Este indicador reproduz textualmente os eixos da dimensão 3 como componentes da avaliação, não caracterizados nos anteriores. Talvez por entender a extensão como o território natural da responsabilidade social. Isso corre o risco de transformar a responsabilidade social em uma estrutura paralela para atender às demandas da avaliação. Nesse caso, ela perde sua legitimidade, no sentido exigido pelos liberais, pois não é mais praticada como expressão da autonomia institucional, em seu sentido ético, tornando-se um fator de heteronomia. Entende-se que a legitimidade da responsabilidade de qualquer instituição diz respeito ao reconhecimento que ela conquista frente à comunidade. Para uma instituição privada, o reconhecimento, ao lado do lucro, seria um dos fatores fundamentais para a sua continuidade. A extensão aumenta a reputação das universidades que efetivamente se responsabilizam socialmente, mas ela não faria isso isoladamente. Boaventura Santos (2005) preconiza que a extensão sofre mudanças de significado:

No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capital global, atribuindo às universidades uma participação ativa na coesão da construção social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (p. 73).

A concepção da avaliação traz, ideologicamente, uma proposta de intervenção estatal no intuito de estimular a dimensão pública da IES, especialmente das privadas, no seu compromisso com a sociedade. Isso tende a reforçar o posicionamento assistencialista da extensão, podendo afetar a organicidade do trabalho desenvolvido pela universidade, no ensino, na pesquisa, na formação de recursos humanos e na divulgação do conhecimento produzido.

Em outubro de 2008, a portaria 300/2006 em que se publicou o instrumento de avaliação foi revogada, pela portaria 1264. Nesta foi apresentada uma versão da avaliação por meio de um novo instrumento com poucas alterações no seu formato, que mantém as mesmas dimensões a serem avaliadas com pesos distintos do anterior e os indicadores foram reestruturados. Com foco em padrões de qualidade, o instrumento estabelece critérios de referenciais mínimos de qualidade que deverão balizar o trabalho do avaliador institucional.

A terceira dimensão tem seu peso reduzido para cinco. Seus indicadores são reestruturados de forma mais coerente com a proposta da avaliação, demonstrando respeito pela diversidade das instituições e suas propostas regionais. Assim se coloca o foco da contribuição para o desenvolvimento da sociedade nas condições propostas pela IES e não mais na análise subjetiva, tal como poderia ser feita anteriormente, malgrado a pretensa objetividade do instrumento.

O primeiro indicador trata da coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais da instituição. O segundo indicador mantém a avaliação das relações da IES com a sociedade, setor público, setor privado e mercado de trabalho, verificando se estas resultam de diretrizes institucionais, seu nível de adequação, implantação e promoção do desenvolvimento socioeconômico e educacional da região. O terceiro indicador trata das relações da IES com a sociedade, com frente à inclusão social. A análise também é feita a partir das diretrizes institucionais e permite verificar a vocação da IES para políticas afirmativas de inclusão social de modo mais amplo. O último indicador pretende verificar as relações da IES com a sociedade, visando proteger o meio ambiente, o patrimônio cultural e a produção artística, sua adequação e acompanhamento das ações para a implantação.

A responsabilidade social da universidade particular, tal qual as das públicas, tende a ser instigada com as exigências de avaliação. Mas, na ótica liberal, a legitimidade de sua avaliação não pode aceitar a heteronomia da avaliação externa, o que seria um contrassenso. Isso mostra como a responsabilidade social no quadro da avaliação das IES, tal como proposta pelo SINAES, ainda que venha da esfera privada, torna-se um inconveniente para as universidades particulares, quando passa a ser uma cobrança que se impõe via políticas públicas. Para as universidades públicas, isso exige pensar uma relação com sociedade a partir de uma necessidade sentida pelo capital para atuar onde o Estado foi chamado e legitimado a atuar num certo momento histórico que não é mais o caso. Trata-se numa mudança de ótica, ou seja, ideológica, em que a carga política do compromisso social da universidade foi desconstruída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os liberais reconhecem a importância da construção de uma “aliança entre atores do setor governamental, patronal e popular”. Isso deveria se dar com o consenso em torno da ideia de que “sem esta aliança não será possível lograr a melhora da qualidade de vida” (Haas, 2008, p. 17). Na sociedade atual, um grande contingente da população, contaria com a união dos segmentos citados para promover “a inclusão da população mais carente” (Haas, 2008, p. 17). Fora do contexto desse consenso ético-político, a exigência de responsabilidade social perde o seu sentido.

A avaliação da responsabilidade social das universidades pressupõe que elas podem atuar nos marcos das exigências de qualidade, relevância social e autonomia. Contudo, para os liberais, não se pode deixar de levar em conta a especificidade destas organizações, ou seja, respeitar o princípio da diversidade. O reconhecimento oficial da responsabilidade social das universidades, tal como o SINAES preconiza, aponta para uma exigência democrática da educação superior: a da formação de “cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país”, tal como propõe o documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior* apresentado pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), em 2003. A avaliação se legitima quando visa fazer com que isso ocorra de fato, quando induz a esta prática. Mas ela afirma sua dimensão ideológica quando possibilita que isso seja feito sem radicalizações, sem mudar as condições políticas que têm permitido a existência da embaralhada delimitação do público e do privado no Brasil.

A responsabilidade social apareceu como uma exigência que as corporações passaram a cobrar de si mesmas, seja como uma forma instrumental de marketing e de busca de benefícios fiscais, seja como uma exigência ética de reconhecimento, no sentido de buscar a “legitimidade” de suas atividades lucrativas, perante o público, seja também como uma forma de deslegitimar ou negar a necessidade incremento ou mesmo existência da intervenção do Estado, sobretudo como garantidor do bem-estar social, o que abriria novos espaços para a expansão do capital na forma de empreendedorismo social. Essa forma de responsabilidade foi engendrada como uma forma de legitimar a “liberdade” para atividades privadas e lucrativas.

Em relação às instituições públicas, falava-se do “compromisso social”, termo carregado de significado político, que, historicamente, tem uma ligação com partidários de esquerda. Goergen (2006) assim define o compromisso social:

Tenho aqui a missão de falar sobre o compromisso social da universidade. Desejo fazê-lo defendendo o ponto de vista de que, no caso da universidade, compromisso social não significa que ela deva estar sempre a serviço dos interesses e exigências socioeconômicos do sistema vigente, seja para suprir suas incompetências, seja para otimizar seus procedimentos quando estes visam apenas a interesses e vantagens privados. Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (p. 68).

Segundo Ristoff e Sevegnani (2006), o compromisso social tem uma dimensão utópica irredutível, pois se liga a um projeto de nação soberana, cuja base social da democracia “não deixe ninguém de fora” (p. 11). Ele expressa-se na promoção e avanço da arte, da ciência e da justiça, formando “cidadãos altamente qualificados, em vez de formar bárbaros altamente qualificados” (p. 14).

Para as universidades públicas, esse conceito de compromisso social faz sentido, podendo ser cada vez mais radicalizado. Mas quando se refere às IES particulares, o termo responsabilidade social torna-se mais adequado, pois este se refere a uma aposta numa conciliação de classes sociais. Mas foi o termo responsabilidade social que passou a ser usado como um dos eixos da avaliação das universidades brasileiras. Com essa “inversão”, a responsabilidade social tende a ganhar novos significados que, em certo sentido, tornou-se incompatível com seu sentido original. A principal mudança refere-se ao fato de que ela passa a ser cobrada de fora, como uma exigência de legitimação institucional agora auferida segundo critérios oficiais. Trata-se de uma exigência, o que a difere da concessão de incentivos e benefícios em trocas de investimentos em projetos sociais específicos. Ela se refere às “medidas” de qualidade do “serviço”, que se busca qualificar como responsabilidade social, oferecido pelas universidades. O que muda não é somente o sentido da “qualidade” que passa a ser “medida” pela avaliação, mas o seu impacto político e institucional ou ideológico. A qualidade passa a ser percebida pela maior ou menor interferência positiva, na concepção governamental, das universidades na sociedade, buscando legitimar (servir para) tanto o recuo social do Estado quanto o avanço privado no âmbito da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- Boaventura, S. (2005). *A Universidade no Século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1968). Lei 5540. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília. D.O.U. 29/11/1968.
- Brasil. (2006). *Constituição da República Federativa do Brasil, 27ªed*. Brasil: Grupo Editorial Atlas.
- Brasil. (2004). *Lei Federal 10861 de 14/04/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Brasília. D.O.U. 15/04/2004
- Brasil. (2006). *Portaria MEC n.º 300 de 30/01/2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação*. Brasília. D.O.U 31/01/2006.

- Brasil. (2006). *SINAES Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior–Diretrizes e Instrumento*. Brasília.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)*. Brasília. D.O.U.: 19/07/2012.
- CEA–Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. (2003). *SINAES. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília: MEC.
- Carvalho, G. (2005). Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão. In *Revista Estudos*, 23(34), 55-58
- Cunha, L. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, 100(28), 809-829.
- De Sordi, M. (2005). A Responsabilidade Social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. *Revista Estudos*, 23(34), 29-40.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Durham, E. & Goldemberg, J. (2005). O Projeto de Reforma do Ensino Superior. *Jornal Folha de São Paulo*. Disponível em www.folhaonline.com.br.
- Goergen, P. (2006). Universidade e Compromisso Social. In Ristoff, D. & Sevegnani, P.(Orgs). *Universidade e compromisso social*. Brasília, INEP.
- Haas, C. (2008). Responsabilidade Social da Educação Superior: uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. *Responsabilidade Social*, 4.
- Lundborg, L. (1950). *Public relations in the local community*. New York: Harper.
- Ogien, R. (1999). “Responsabilidade:podemos fugir às nossas responsabilidades?” In *Café Philo: as grandes indagações da filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Schwartzman, J. (2005). Responsabilidade Social no Ensino Superior. *Revista Estudos*, 23(34), 47-54.

Sguissardi, V. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, 90(26), 1991-222.

Ristoff, D. & Sevegnani, P. (Orgs). (2006). *Universidade e compromisso social*. Brasília: INEP.

Vallaey, F. (2006). O Que Significa Responsabilidade Social Universitária? *Revista Estudos*, 24(36), 35-56.

SEGUNDA PARTE

**Investigaciones en
responsabilidad social:
La universidad centro del
debate actual**

CAPÍTULO 7

La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso

Ricardo Gaete Quezada

RESUMEN

Se describe el proceso científico desarrollado para construir una propuesta conceptual sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), a través de los procedimientos establecidos por la teoría fundamentada de los datos. El modelo de universidad socialmente responsable propuesto es resultado del estudio de caso realizado para una universidad pública española en el contexto de una investigación doctoral, mediante un enfoque cualitativo que analiza los significados y perspectivas que plantean las partes interesadas a través de 91 entrevistas semi-estructuradas. Se identifican tres grandes ejes para la RSU: Relación de la universidad con la sociedad, Gestión de los impactos sociales del quehacer universitario y las Respuestas universitarias a las demandas sociales.

En conclusión, el concepto de RSU para el caso analizado se encuentra estrechamente relacionado con la condición de universidad pública que posee la institución estudiada y el financiamiento estatal que recibe en virtud de dicha situación, lo que orienta los planteamientos de las partes interesadas a relacionar el comportamiento socialmente responsable de la universidad con una mayor reciprocidad de la universidad expresada en una relación más cercana con las problemáticas de la ciudad.

RESUMO

É descrito o processo científico desenvolvido para construir uma proposta conceitual para a Responsabilidade Social Universitária (RSU), através dos procedimentos estabelecidos pela teoria fundamentada dos. O modelo de universidade socialmente responsável proposta é o resultado do estudo de caso para uma universidade pública espanhola no contexto da pesquisa de doutorado, com abordagem qualitativa, que analisa os significados e perspectivas levantadas pelas partes interessadas por meio de 91 entrevistas semi-estruturadas. São identificados três grandes temas para o RSU: Relação entre a universidade e a sociedade, a gestão dos impactos sociais da vida universitária e as respostas universitária e às demandas sociais.

Em conclusão, o conceito de RSU para o caso analisado está intimamente relacionada com o estado de uma universidade pública que tem estudado a instituição eo financiamento do Estado que recebe sob esta situação, que orienta a abordagem das partes interessadas de se relacionar comportamento socialmente responsável da faculdade com uma maior reciprocidade da universidade expressa em um relacionamento mais próximo com os problemas da cidade.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, es posible constatar que la relación “universidad-sociedad” se ha visto afectada por las consecuencias de diferentes procesos de cambio social, que entre otras cuestiones han modificado la apreciación de los actores sociales respecto de los efectos e implicancias del quehacer universitario en sus intereses y necesidades (Peters & Olssen, 2008; Teichler, 2009; Rué, 2010; Toledo, 2011).

Estas percepciones sociales han sido influenciadas por sucesos tales como la masificación de la educación superior, la creciente importancia de la formación universitaria para mejorar el acceso al trabajo, o el valor que adquiere la información y el desarrollo de competencias laborales en el contexto de la sociedad del conocimiento.

De esta manera, la relación de la universidad con la sociedad se ha visto fuertemente deteriorada y cuestionada en muchos países, especialmente en términos de la capacidad efectiva de las instituciones universitarias para responder a las demandas y necesidades sociales emergentes, problemática que requiere de parte de las universidades la demostración efectiva de su relevancia e impacto social (Corominas & Sacristán, 2010; Pérez-Díaz, 2010), siendo el fortalecimiento de un comportamiento socialmente responsable del quehacer universitario una de las posibles estrategias a desarrollar con el propósito de consolidar la relación universidad-sociedad en el siglo XXI (Gibbons et al., 1997).

Sin embargo, a nivel universitario la investigación sobre la responsabilidad social de la propia universidad es minoritaria en comparación con el caso de las empresas por ejemplo, lo que a juicio de Hill (2004) se debe a que los investigadores universitarios en esta materia, cuando ocasionalmente consideran a la universidad como objeto de estudio en cuanto a su propia responsabilidad social como institución, han concentrado mayoritariamente sus investigaciones respecto del impacto de la formación en la sociedad, en lugar de intentar determinar en qué consiste concretamente el comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias.

A pesar de lo anterior, en España es en el ámbito de las políticas públicas donde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha adquirido un lugar relevante en el sistema de educación superior español, gracias a los planteamientos que realiza la denominada “Estrategia Universidad 2015”. En dicha propuesta, se plantea que al año 2015 las universidades españolas deben disponer de un proyecto de RSU aprobado por sus respectivas instancias de Gobierno Universitario, como expresión del compromiso de la universidad con su entorno local, las generaciones futuras y la sociedad global, considerando a la responsabilidad social como una de las misiones emergentes de las instituciones universitarias contemporáneas.

Así, RSU es una temática que desde finales de la década de los noventa aparece en la órbita de las universidades españolas (Gaete, 2011). Sin embargo, el concepto de responsabilidad social es originario del ámbito empresarial con importantes raíces en la filantropía y el altruismo, que ha evolucionado hacia planteamientos relacionados con la ética, la rendición de cuentas y la sostenibilidad como sus principales formas de expresión entre las organizaciones empresariales.

De esta forma, el presente capítulo resume los principales resultados del estudio de caso sobre los discursos y perspectivas que expresan los *stakeholders* de la Universidad de Valladolid (UVa), respecto del concepto de RSU y las implicancias que tiene en la relación de la universidad con la sociedad.

En la primera parte del trabajo, se identifican algunos aspectos relevantes relacionados con el concepto de RSU, tanto respecto de su significado como sobre los principales modelos de análisis existentes en la literatura. Posteriormente, se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de la realización de 91 entrevistas semi-estructuradas a diferentes partes interesadas internas y externas de la UVa como estudio de caso, identificándose las principales categorías y subcategorías del concepto de RSU mediante el procedimiento propuesto por la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss, apoyados con el software Atlas Ti 5.0.-

A partir de los resultados del estudio, se elabora una propuesta de un concepto de Responsabilidad Social Universitaria desarrollado mediante los procedimientos metodológicos propuestos por la teoría fundamentada de los datos. En virtud de dichos planteamientos, se identifica como principal característica del concepto de RSU al proceso de devolución a la sociedad que deben realizar las universidades en virtud del financiamiento público recibido. Dicho concepto se encuentra sustentado sobre tres ejes principales antes mencionados: Relación Universidad–Sociedad, Impactos sociales del quehacer universitario, y Respuestas universitarias a las demandas sociales.

Elementos fundamentales del concepto de responsabilidad social corporativa

En las últimas décadas la responsabilidad social se ha desarrollado preferentemente respecto del quehacer de las empresas, no obstante más recientemente se ha visto como factible y necesario plantear el creciente debate respecto de la aplicación del comportamiento socialmente responsable a otro tipo de organizaciones, tales como servicios públicos (Gaete, 2008a), Organizaciones No Lucrativas (Marcuello, 2007), y por supuesto como parte del objeto de estudio de este trabajo, al quehacer de las universidades en particular y a las instituciones de educación superior en general (Gaete, 2008b; De la Cuesta, De la Cruz & Rodríguez, 2010; Gaete 2011).

Así, para alcanzar una mejor comprensión del comportamiento socialmente responsable aplicado al ámbito universitario, resulta imprescindible partir con un breve análisis del concepto de responsabilidad social corporativa como punto de partida.

Según Rodríguez (2003, 2006), el origen de este concepto se encuentra en las propuestas planteadas por Maurice Clark (1916), acerca de la urgencia de que las empresas asumieran nuevas responsabilidades económicas y ecológicas, no con un carácter filantrópico o caritativo, ni tampoco enmarcadas únicamente en las leyes o las costumbres, sino más bien apelando a una mayor conciencia de las organizaciones respecto del bien común a la hora de ejecutar sus acciones.¹

Más allá de las múltiples propuestas teóricas y definiciones del concepto de responsabilidad social existentes en la literatura (Garriga & Melé, 2004; Dahlsrud, 2008; Barañano, 2009), una de las principales certezas del mismo es su origen empresarial en cuanto a su principal ámbito de origen y aplicación, el cual se ha ido extendiendo paulatinamente hacia otro tipo de organizaciones tales como las universidades, organismos internacionales, ONG y administraciones públicas.

Tabla 1

Mapa de Teorías de Responsabilidad Social Corporativa

Tipos de teorías	Acercamientos	Breve descripción
Instrumentales (Concentradas en conseguir los objetivos económicos mediante las actividades sociales)	Maximizar el valor de los accionistas. Estrategias para obtener ventaja competitiva	Maximización del valor en el largo plazo. Inversiones sociales en un contexto competitivo. Estrategias basadas en el enfoque de los recursos de la firma y sus capacidades dinámicas. Estrategias para la base de la pirámide económica.
	Marketing con causa	Reconocimiento del uso de actividades altruistas socialmente como un instrumento de marketing.
Políticas (Focalizadas en un uso responsable del poder comercial en la arena política)	Constitucionalismo corporativo	Las responsabilidades sociales de los negocios provienen de la cantidad de poder social que poseen.
	Teoría del contrato social	Las responsabilidades sociales del negocio provienen de la cantidad de poder social que poseen.
	Ciudadanía corporativa	La empresa es entendida como si fuera un ciudadano con cierta participación en la comunidad.
Integradoras (Focalizadas en la integración de las demandas sociales)	Asuntos de gestión	Énfasis en los procesos corporativos de respuesta a aquellas cuestiones sociales y políticas de alto impacto para la organización.
	Responsabilidad pública	La ley y las políticas públicas son consideradas como referencia para el desempeño social.
	Gestión de los <i>stakeholders</i> Desempeño social corporativo	Equilibra los intereses de las partes interesadas de la organización. Búsqueda de la legitimidad social y procesos para dar respuestas apropiadas a las cuestiones sociales.

¹Para J.M. Rodríguez las propuestas de Clark tienen un carácter “profético” dado que reproducen casi con exactitud el discurso actual de la responsabilidad social, lo que también a su juicio es un problema pues sería indicativo del poco avance logrado en el desarrollo del concepto desde 1916 a la fecha.

Tipos de teorías	Acercamientos	Breve descripción
Éticas (Focalizadas en las cosas correctas para conseguir una buena sociedad)	Teoría normativa de <i>stakeholders</i>	Considera deberes fiduciarios hacia las partes interesadas de la empresa. Su aplicación requiere la referencia a alguna teoría moral (Kantiana, utilitarismo, teorías de la justicia, etc.)
	Derechos universales	Marcos teóricos basados en los derechos humanos, derechos del trabajo y respeto al medio ambiente.
	Desarrollo sustentable	Dirigidas a lograr el desarrollo humano teniendo en cuenta el presente y las generaciones futuras.
	Bien común	Orientadas hacia el bien común de la sociedad.

Nota: Basado en Garriga y Melé (2004, pp. 63-64).

Asimismo, Valor & Rúa (2007, p. 165) realizan un resumen de los principales ejes alrededor de los cuales debe girar la nueva actitud de la organización hacia su entorno social relacionada con la responsabilidad social, señalando que son fundamentalmente tres:

- 1) facilitar la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones organizacionales que los afectan;
- 2) detección y satisfacción de aquellas preocupaciones o expectativas sociales relacionadas con la actividad de la organización y sus impactos;
- 3) recabar la evaluación de las partes interesadas, respecto del desempeño organizacional en las distintas dimensiones de la responsabilidad social, como parte de su rendición de cuentas.

Lo anterior es ratificado por Lozano (1999, p. 95), quien plantea que la responsabilidad social de las empresas se extiende más allá de los aspectos o ámbitos económicos y legales de las mismas, señalando que se vincula con “la necesidad de pensar de manera adecuada las relaciones entre empresa y sociedad, y la legitimación social de la empresa”, lo que se encontraría asociado con el análisis y estudio del significado y rol de la actividad empresarial, respecto de la calidad de vida de los individuos que se relacionan con ella.

De esta manera, el concepto de responsabilidad social se encuentra especialmente relacionado con la legitimidad de la conducta empresarial (Sethi, 1975), no sólo desde la perspectiva de su obligación legal, sino encaminada hacia la elaboración de sus respuestas organizacionales acordes con los intereses sociales que le plantean sus partes interesadas.

Profundizando el análisis de la responsabilidad social como línea de investigación en el ámbito de las gestión de organizaciones, a lo largo de la historia de este concepto se han desarrollado dos principales escuelas de análisis (Spencer & Butler, 1987; Frederick, 2005) de dicha temática: por un lado aquella que plantea que las empresas voluntariamente deben actuar de manera socialmente responsable, incluso si al hacerlo se reducen los beneficios, planteamientos basados inicialmente en los postulados de Bowen (1953, p. 6), considerado como el padre de la responsabilidad social corporativa (Carroll, 1999), definiendo a la

responsabilidad social como “las obligaciones de los empresarios para impulsar políticas corporativas para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad”.

Por el otro lado, está la postura opuesta que plantea que la empresa hace su principal contribución a la sociedad mediante la producción de bienes y servicios en condiciones competitivas de mercado, donde nada debe interferir con la función económica siempre y cuando las operaciones de la organización se desarrollen dentro de los parámetros legales y éticos, planteamientos sustentados en las ideas de Milton Friedman (1970), quién señala que la “única” responsabilidad social de los gerentes es aumentar al máximo las utilidades obtenidas por la empresa para sus accionistas, destacando además que el comportamiento socialmente responsable es más propio de las personas que de las organizaciones.

Así, en el desarrollo histórico de la literatura relacionada con la responsabilidad social corporativa, las propuestas de Carroll (1979, p. 500) identifican cuatro tipos de responsabilidades dentro de dicho concepto, las que han permitido observar con mayor claridad los ámbitos de acción concretos de dicho modelo:

- » Responsabilidades económicas: las empresas son la unidad económica básica de la sociedad, y en virtud de dicha condición poseen la responsabilidad de producir los bienes y servicios demandados por la sociedad para venderlos y obtener un beneficio.
- » Responsabilidades legales: la sociedad ha impuesto una serie de reglas del juego a las organizaciones laborales, que se traduce en una serie de leyes y reglamentos que regula su funcionamiento.
- » Responsabilidades éticas: asociadas con las expectativas que tiene la sociedad respecto del rol de las organizaciones, esperanzas que están por encima de los requisitos legales y las obligaciones económicas propias de este tipo de organizaciones.
- » Responsabilidades discrecionales: se guían por el deseo voluntario de las organizaciones por participar en roles sociales que no le han sido encomendados legal ni éticamente, por lo que no se considera inmoral si no realiza actividades de esta índole, tales como el voluntariado o la filantropía por ejemplo.

Dicha tipología de responsabilidades nos permite observar cómo en el concepto de responsabilidad social existen aspectos que se transforman en obligaciones para una organización relativas a las responsabilidades económicas y legales, mientras que en el plano voluntario podemos ubicar a las responsabilidades éticas y discrecionales, especialmente estas últimas.

Actualmente, de acuerdo con Lee (2008) hacia finales de la década de los noventa la responsabilidad social comenzó a ser sancionada y promovida por los diferentes integrantes de la sociedad, desde los gobiernos, las empresas, las ONG y los consumidores individuales, a lo que deben sumarse los significativos esfuerzos de importantes organismos internacionales tales como las Naciones Unidas, Banco Mundial, OCDE o la Organización Internacional del Trabajo (OIT), quienes en los últimos años han desarrollado diferentes guías y documentos tendientes a orientar acerca de los aspectos más importantes de este concepto, promoviendo además la investigación del comportamiento socialmente responsable.

Así, el modelo de responsabilidad social de acuerdo con la literatura, se relaciona con una serie de aspectos relevantes (Garriga & Mele, 2004; Secchi, 2007; Dahlsrud, 2008), que es posible resumir entre otros factores en:

- » Relación con los *stakeholders*. Preocupación de la organización por conocer quiénes son las personas, grupos e instituciones afectados o interesados en el quehacer institucional, estableciendo redes de colaboración y aprendizaje mutuo.
- » Rendición de cuentas. Disposición por parte de la sociedad en general y los *stakeholders* en particular, de información relevante sobre las acciones y recursos destinados por la organización para responsabilizarse por los impactos que genera.
- » Gestión de impactos organizacionales. Preocupación por responsabilizarse por los efectos que tiene el quehacer institucional en el entorno y la sociedad en general.
- » Garantía de los derechos universales. Incorporación al funcionamiento y cultura organizacional del respeto por los derechos humanos, laborales y medioambientales.
- » Desarrollo sostenible. Esfuerzos tendientes a alcanzar un desarrollo humano que no solo considera las necesidades actuales sino también las de las generaciones futuras.

Evidentemente, pueden existir otros elementos relevantes dentro de la articulación del comportamiento socialmente responsable de cualquier organización, no obstante los aspectos señalados anteriormente abarcan un amplio espectro que describe la relación de las organizaciones con el entorno como una de las formas de comprender a la responsabilidad social de las organizaciones, a partir de una relación clara y transparente con las partes interesadas, que rinda cuentas permanentemente de los impactos generados y los esfuerzos realizados para gestionarlos eficientemente, que incorpora a su funcionamiento interno estrategias que garanticen una cultura organizacional tolerante e inclusiva y que en su conjunto como organización, sea capaz de efectuar una contribución efectiva al desarrollo más sostenible del territorio o lugar donde cada organización se encuentra inserta funcionando.

Aspectos relevantes del concepto de RSU

Una de las principales justificaciones para analizar la aplicación de la responsabilidad social al quehacer universitario, viene de la mano de los cambios sociales ocurridos en las últimas décadas y que han afectado directamente el funcionamiento de las universidades, destacando especialmente la masificación del acceso a la educación superior, o la mayor valoración del conocimiento como eje de la economía mundial. Dicho escenario, se ha traducido en una importante orientación de las universidades hacia una serie de roles emergentes que amplían el espectro de su responsabilidad social (Bok, 1982).

Según la UNESCO (1998), la economía del conocimiento y la sociedad de la información acrecientan la responsabilidad social de las universidades respecto de la producción y difusión del conocimiento generado en su interior, lo que obliga a estas instituciones a prestar más atención a las demandas y requerimientos de la sociedad en relación con su quehacer, transformándose en uno de los primeros antecedentes formales de la aplicación de la RSU al ámbito universitario.

Sin embargo, el desarrollo e implantación de la RSU no está exento del riesgo de simplemente adaptar el modelo empresarial de la responsabilidad social al funcionamiento universitario, pero sin considerar las particulares características de la misión de las universidades (De la Cruz y Sasia, 2008; Casani & Pérez, 2009). Esta situación puede traer consigo entre otros riesgos una excesiva concentración en la rendición de cuentas, habitualmente asociada al formato del Global Reporting Initiative (GRI) como principal forma de expresión que se traduce en la elaboración de memorias que informan sobre los impactos sociales, económicos y medioambientales.

Dentro del modelo de universidad socialmente responsable, según Rodríguez Fernández (2010) es recomendable considerar dos grandes ejes: (1) la mayor o menor participación/diálogo con los *stakeholders*; y (2) la orientación hacia los intereses sociales globales o hacia los grupales o parciales. Con base en estas orientaciones identifica cuatro modelos de RSU:

- » Académico tradicional: formación de profesionales con conocimientos generales, estrecha relación de tipo gremial entre maestro y discípulo, rechazo a la injerencia de otros *stakeholders*, ninguna rendición de cuentas a la sociedad.
- » Académico moderno y corporativo: altamente permeable a la influencia del profesorado como *stakeholder* dominante, orientando el quehacer universitario hacia sus propios intereses, fortalecimiento de la comunidad académica, existiendo fronteras claras entre universidad y sociedad.

- » Empresarial e instrumental: orientación de la universidad hacia su rol dentro de la economía del conocimiento, fortalecimiento de una relación abierta y funcional entre universidad y sociedad, mayor diálogo con todo tipo de *stakeholders*, especialmente aquellas sensibles y demandantes por acceso al conocimiento generado por la universidad.
- » Global, pluralista e intrínsecamente responsable: relación e impacto que tiene el quehacer de la universidad en sus *stakeholders*, desarrollando una estructura administrativa y de Gobierno ad hoc a estos propósitos, así como una cultura organizacional sensible a las necesidades e intereses de los grupos internos y externos a la universidad.

Otras propuestas sobre el significado de la RSU hacen énfasis en el impacto de largo plazo que el quehacer universitario tiene en la sociedad, por lo que según De la Cruz y Sasia (2008) la RSU puede adquirir tres significados relevantes:

- » Consecuencialista: la universidad mantiene una deuda con la sociedad a partir del financiamiento que ésta le ha entregado, lo que se traduce en una devolución de la universidad hacia la sociedad con un sentido asistencialista y reactivo.
- » Contractual: la universidad declara un compromiso social específico, que se traduce en un conjunto de respuestas universitarias a las demandas de la sociedad.
- » Prospectivo: la universidad, en conjunto con otros agentes sociales, desarrolla esfuerzos que van más allá de su misión institucional para alcanzar un desarrollo más sustentable y justo de la sociedad.

Otra mirada del modelo de universidad socialmente responsable es desarrollada por Gaete (2011), quién identifica tres perspectivas o enfoques que moldean a la RSU:

- » Perspectiva Gerencial: orientada hacia la rendición de cuentas y la identificación de los *stakeholders* de la universidad, concentrando los esfuerzos en gestionar adecuadamente los impactos del quehacer universitario en la sociedad.
- » Perspectiva Transformacional: priorizan la contribución efectiva del quehacer de la universidad al debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sustentable, justa y equitativa donde las instituciones universitarias asumen un rol más crítico y propositivo respecto de las principales problemáticas que afectan al sistema social.

- » Perspectiva Normativa: transferencia de los valores universitarios a la sociedad en cuanto eje cultural del comportamiento social y cívico de los ciudadanos, mediante el establecimiento de redes interuniversitarias de carácter nacional e internacional dedicadas a la transmisión y fomento de determinados valores y principios.

En la práctica, según el propio autor estas perspectivas pueden coexistir simultáneamente en virtud de la visión de cada universidad respecto de la RSU, articulándose alrededor de dos premisas fundamentales de la responsabilidad social: la transparencia y la participación.

Por otra parte, existen enfoques de la RSU que la conectan directamente con la formación de los futuros profesionales a través de metodologías docentes vinculadas al aprendizaje-servicio (Martínez, 2008), que combina el aprendizaje académico más tradicional con la contribución a la sociedad y sus problemáticas a través de proyectos o estrategias de intervención concretas, desarrolladas en las asignaturas o prácticas de los estudiantes. En línea de trabajo de la RSU, la formación de profesionales socialmente responsables encuentra en las investigaciones de la Doctora Gracia Navarro y su equipo un desarrollo especialmente relevante, colocando énfasis en los valores y las actitudes de los estudiantes (Navarro et al., 2012), lo que incluso se ha traducido en un modelo educativo institucional para educar en responsabilidad social.

Asimismo, otras propuestas sobre el concepto de RSU enfatizan en la importancia de fomentar principios o valores en el quehacer universitario en su conjunto, que permitan el desarrollo de las principales actividades universitarias con un marco ontológico que potencie el comportamiento socialmente responsable de toda la comunidad universitaria (Arana et al., 2008; Jiménez, 2002).

En la búsqueda de una adecuada integración de las diferentes perspectivas sobre la RSU expuestas anteriormente, Vallaey (2008, p. 209) reconoce que la responsabilidad social aplicada al quehacer universitario permite reformular su compromiso social mediante una mayor vinculación y pertinencia de sus funciones, destacando la relevancia de la gestión de los impactos sobre sus *stakeholders* como su característica fundamental, definiéndola como:

Una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 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. Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son:

- 1) la participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la Universidad;

- 2) la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad;
- 3) el autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

Las miradas sobre el concepto de RSU expuestas anteriormente, nos permiten observar un cambio importante demandado por la sociedad hacia las universidades, con el propósito de que dichas instituciones asuman en su quehacer una mayor preocupación por las necesidades y problemáticas sociales, orientando la generación de conocimiento hacia la resolución de aquellas situaciones de interés social, lo que exigirá a la universidad un rol más activo y permanente en el desarrollo sostenible de la sociedad, situación que dista bastante de la figura tradicional de la universidad endogámica y preocupada fundamentalmente por lo que sucede en su interior.

A partir de los antecedentes teóricos expuestos de manera precedente, surgen algunas preguntas de investigación que resultan interesantes de analizar a lo largo de este trabajo: ¿Cuáles son los elementos distintivos del modelo de responsabilidad social aplicado al ámbito universitario que lo diferencian del empresarial? ¿Pueden las universidades orientar su quehacer institucional hacia los intereses sociales en desmedro de los intereses de los grupos académicos o estudiantiles dominantes? ¿Están preparadas las universidades contemporáneas para asumir un liderazgo social que oriente su quehacer hacia el desarrollo sostenible y la transformación de la sociedad?

Metodología

Apoyándonos en el paradigma interpretativo-hermenéutico, el objetivo de la investigación es proponer un modelo de análisis del quehacer de la universidad socialmente responsable, desarrollado a partir de los significados y puntos de vista que formulan los *stakeholders* de la Universidad de Valladolid (UVA), respecto de los elementos, características y condiciones de la RSU.

La indagación se desarrolló mediante un diseño de investigación cualitativo, a través de un estudio de caso único como método de investigación, y la entrevista semi-estructurada como la técnica de recolección de la información, cuyo propósito fue obtener las experiencias y referencias discursivas acerca del significado que los *stakeholders* otorgan a la RSU.

El procedimiento de realización de las entrevistas consideró un solo entrevistador y un solo entrevistado con un encuentro único para cada entrevista, sin un guión de preguntas pre-establecido pero con la utilización de una breve introducción sobre el tema de la investigación al comienzo de cada entrevista, leído a

cada entrevistado antes de comenzar, utilizando el entrevistador una pauta de cotejo de los temas relevantes para la investigación, los cuales fueron chequeados por el investigador en cada entrevista realizada, y únicamente ante la ausencia de referencias durante la entrevista por parte del entrevistado sobre alguno de los tópicos de la pauta, se procedió a formular una pregunta específica sobre el tema dentro de la entrevista.

Para la realización de las entrevistas se tuvieron en consideración los criterios del principio saturación de los discursos, es decir, se dejó de entrevistar a partir del momento en el que no se obtuvieron nuevos puntos de vista o planteamientos diferentes a los ya recopilados en las entrevistas previas.

En total se realizaron 91 entrevistas durante el trabajo de campo de la investigación, que se distribuyeron con el propósito de abarcar los diferentes tipos de *stakeholders* de la universidad estudiada, por lo que del total de las entrevistas realizadas el 21% corresponden a *stakeholders* del nivel de recursos básicos, el 27% fue realizada con representantes del contexto científico–tecnológico, el 52% con partes interesadas provenientes del ámbito político-social de la universidad estudiada.

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se utilizó el procedimiento planteado por la teoría fundamentada en los datos, es decir:

- 1) Microanálisis: análisis detallado y pormenorizado “palabra por palabra”, o “línea por línea” de los textos examinados, para reconocer e interpretar datos de manera cuidadosa, identificando una serie de incidentes relevantes para la investigación.
- 2) Codificación: implica realizar los procesos de codificación abierta y axial, desarrollando un examen analítico y descriptivo de los datos. La codificación abierta, es el proceso analítico para identificar en los textos aquellos conceptos fundamentales relacionados con la investigación, a la vez que se descubren las propiedades y dimensiones de los conceptos identificados inicialmente como categorías. La codificación axial según Andréu et al. (2007) “consiste básicamente en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje” (p. 92), denominándola comúnmente como categoría central por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación.
- 3) Articulación de la teoría: dar forma a la teoría mediante la articulación de los elementos básicos de cualquier propuesta teórica: categorías, propiedades de las categorías e hipótesis.

Además, los textos de las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con el apoyo del software Atlas Ti 5.0, para identificar las categorías y subcategorías durante el proceso de microanálisis y codificación.

Análisis de los resultados

Microanálisis y Codificación abierta

Como resultado del trabajo de campo de nuestra investigación, hemos logrado identificar un conjunto de citas que se encuentran contenidas en los fragmentos de los textos de las entrevistas, y que poseen algún significado para nuestro estudio, asociándose dichos “incidentes” con uno o más códigos utilizados para agrupar dichas referencias y que se distribuyeron en seis familias de códigos, como se observa en el Tabla 2.

Tabla 2
 Distribución de Códigos por Familia

Familias de Códigos	Total Códigos	Códigos con más citas en cada familia
Universidad de Valladolid	27	Profesorado Universitario (97) Estudiantes (78)
Misión de la Universidad	9	Formación universitaria (142) Investigación universitaria (118)
Responsabilidad Social de la Universidad	2	Concepto de responsabilidad social (220) Stakeholders (149)
Impactos del quehacer universitario	9	Empleabilidad de los titulados (89) Cooperación universitaria al desarrollo (48)
Demandas sociales hacia el quehacer universitario	17	Acceso a la universidad (64) Adaptación a Bolonia (38)
Relación de la universidad con la sociedad	17	Relación universidad–sociedad (188) Colaboración institucional (141)

Nota: Elaboración propia.

Así, en la primera columna de la Tabla 2 se identifican a las seis familias que agrupan a los diferentes códigos, entendiendo por estos últimos como “combinación de elementos que tiene un determinado valor en un sistema de categorías concreto” (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006, p. 34). En la segunda columna, se indica la cantidad de códigos agrupados en cada familia, identificándose desde los textos de las 91 entrevistas transcritas un total de 81 códigos distribuidos en seis familias, siendo la familia de códigos “Universidad de Valladolid” la que agrupó el mayor número de códigos.

En la tercera columna de la tabla anterior, se identifican los códigos con mayor cantidad de citas registradas en las transcripciones de las entrevistas dentro de cada familia. De acuerdo con el procedimiento estipulado por la teoría fundamentada de los datos, podemos observar el surgimiento de la categoría central dentro del proceso de análisis, la cual corresponde al código “concepto de responsabilidad social” con un total de 220 citas o incidentes.

La primera familia de códigos identificada en Tabla 2 corresponde a la Universidad de Valladolid, que agrupa a los códigos que describen la percepción que poseen los habitantes de la ciudad sobre el quehacer de dicha institución, destacándose el rol de profesores y estudiantes, la condición de universidad pública o la tradición histórica de dicha universidad por tratarse de una de las más antiguas de España.

Tiene una historia y un peso muy específico la Universidad de Valladolid, no en áreas muy concretas, por ejemplo no sé en Derecho o en las Ingenierías; bueno sobre todo en las Letras no; en Medicina fueron las primeras facultades, se hicieron aquí en Valladolid (Entrevista 82, Administración Pública).

En la familia “Misión de la Universidad”, se concentran aquellos códigos relacionados con los principales aspectos que representan el quehacer de las universidades, que han sido identificados por los diferentes *stakeholders* entrevistados:

La responsabilidad social de la universidad debe ser primero con los alumnos que tiene; tiene que formar buenos profesionales de lo que sea, para eso están en la universidad y esos son sus clientes, y una de sus misiones importantes es formar buenos profesionales, buenos estudiantes en la vida (Entrevista 13, ONG).

Así, los principales incidentes identificados en los textos de las transcripciones de las entrevistas realizadas, muestran la relación que debe establecer entre la responsabilidad social y la misión institucional de cada universidad, es decir: la formación, la investigación y el fomento de la cultura.

Me forma a los ciudadanos, a los jóvenes me los prepara, me da titulaciones y ya está, claro la universidad de cara a este feedback entre la sociedad y la universidad, la universidad tiene también el campo de la investigación, de la propuesta, de pues ser una avanzadilla pues en la innovación (Entrevista 24, Administración Pública).

A lo anterior, mediante los procesos de Reforma Universitaria se suman funciones más recientes como la gestión y la extensión universitaria, o los aportes a la innovación y el emprendimiento.

Otra de las familias de códigos identificados en nuestra fase de codificación fue la “Responsabilidad social de la universidad”, integrada únicamente por dos códigos: el concepto de responsabilidad social y el concepto de *stakeholders*:

Esa es la responsabilidad social de la universidad: dar a sus estudiantes esa visión de conexión con todas las instituciones que luego le pueden servir de retroalimentación al propio sujeto, al propio individuo, al propio estudiante, para ver cuál puede ser su perspectiva y su proyecto final porque no sabe muy bien el estudiante dónde puede terminar o qué es lo que puede trabajar (Entrevista 57, Administración Pública).

También, se observan discursos que enfatizan en la identificación de quiénes deben ser los destinatarios del quehacer universitario como sus *stakeholders*, un aspecto relevante del comportamiento socialmente responsable de la universidad:

¿Hacia quién debe de priorizar el trabajo la universidad? (...) a todas aquellas instancias sociales que primen o que trabajen en la búsqueda de la transformación social y de la búsqueda de la equidad y de la justicia, y no solamente en los temas económicos o en los temas de búsqueda de empleo (Entrevista 9, ONG).

Asimismo, identificamos como otra familia de códigos a los “Impactos del quehacer universitario”, clasificando en ella a los incidentes que contengan referencias relativas a las consecuencias y efectos que tiene el cumplimiento de la misión de la universidad, sobre los intereses y necesidades de sus *stakeholders* respecto de los cuales la universidad es socialmente responsable.

De esta manera, los principales impactos que a juicio de las partes interesadas entrevistadas tendrían que incluirse en la rendición de cuentas de la universidad estudiada, como expresión de la responsabilidad social emanada de su quehacer: la transferencia del conocimiento, la empleabilidad de los titulados y la cooperación al desarrollo.

La universidad devuelve a la sociedad el dinero que le da cuando (...) alguien que ha pasado por esas aulas empieza a trabajar y trabaja y empieza realmente al final a generar riqueza, o trabaja para otro, o monta su propio negocio, genera empleo, o sea ahí bueno, yo creo que está implícita un poco en todas estas cuestiones que hemos ido hablando cuál es la responsabilidad social (Entrevista 52, Empresas).

También, aunque de forma menos frecuente, se observan aspectos tales como el emprendimiento o los spin-off, complementados con la movilidad y el voluntariado universitario como efectos de su quehacer.

En cuanto a la familia de códigos “Demandas sociales hacia el quehacer universitario”, nos encontramos con aquellos códigos de los discursos que identifican alguna problemática social susceptible de ser satisfecha a través del quehacer universitario, y respecto de las cuales la UVa se tendría que responsabilizar socialmente:

Una implicación de la universidad pues quizá yo que sé haciendo propuestas, haciendo estudios por ejemplo en Castilla y León, pues es una Región que tiene un futuro muy negro, muy oscuro porque es una Región bastante desértica, con un proceso de envejecimiento progresivo enorme, con muy poco tejido productivo, un tejido industrial casi nulo (Entrevista 24, Administración Pública).

Así, la RSU estaría directamente vinculada con las problemáticas sociales que las personas viven diariamente, por lo que debiera buscar respuestas a dichas necesidades desde el quehacer universitario.

En esta familia se observa una mayor dispersión de códigos, no obstante es posible sub-clasificar algunos de ellos en lo relativo al “Acceso a la universidad”, entre los que se destacan los aspectos relativos al aprendizaje a lo largo de la vida o el fracaso escolar. Asimismo, surgen códigos relacionados con un mayor liderazgo universitario, expresado en una mayor conciencia crítica o la transformación social.

Finalmente, la familia “Relación de la universidad con la sociedad”, muestra los mecanismos mediante los cuales se establece un nexo entre la universidad y sus *stakeholders*, que pueden basarse en aspectos absolutamente formales que facilitan la colaboración institucional, o simplemente el establecimiento de relaciones más informales mediante contactos individuales entre las personas que integran cada una de las instituciones:

La universidad es una universidad pública, hace que su responsabilidad social tenga que ser general, y de hecho creo que es muy importante observar que en lugares donde hay universidades la ciudad y la sociedad se comporta de una determinada manera, y en otras ciudades donde no hay universidades el tejido social o sociocultural es diferente (Entrevista 21, Fundación).

La interacción o relación de la organización con la sociedad es un aspecto distintivo del modelo de responsabilidad social aplicado al ámbito empresarial, aspecto que también surge como relevante en el contexto de la RSU.

La relación universidad–sociedad también está fuertemente condicionada por los nexos con empresas y administraciones públicas mediante convenios de colaboración, que le ofrecen la posibilidad de acceder a profesorado asociado, así como una importante fuente de contratación de los titulados que egresan de la misma:

El convenio específico de colaboración con la UVa no sólo va a englobar reconocimiento de créditos o de materias complementarias a la formación, sino que se van a realizar proyectos de investigación, cursos a la demanda de los jóvenes (Entrevista 34, Administración Pública).

El convenio de colaboración institucional como instrumento jurídico, le permite a la UVa formalizar sus relaciones y obtener importantes beneficios desde el medio externo, tales como financiamiento, centros de prácticas laborales o becas.

Codificación axial

En esta etapa del proceso de construcción de la teoría substantiva de la RSU, describimos y relacionamos más detalladamente cada una de las categorías que hemos asociado con las familias de códigos, para construir nuestro modelo de RSU, siguiendo los planteamientos de la teoría fundamentada de los datos.

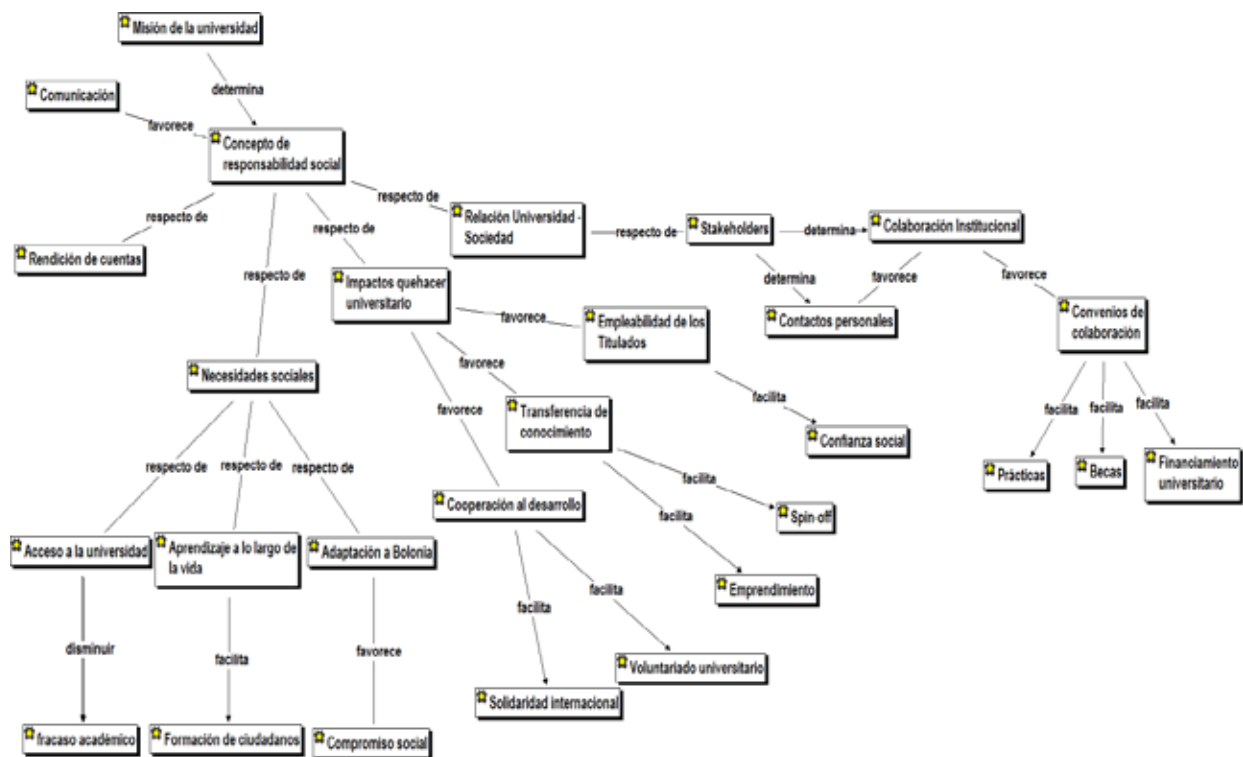
Así, una vez concluido el proceso de codificación abierta, es decir, la fragmentación de los datos obtenidos por el investigador (Trinidad et al., 2006), corresponde desarrollar un proceso de codificación axial.

Para el adecuado desarrollo de la codificación axial, es necesario codificar intensamente alrededor de la categoría central, la cual es considerada como eje para el desarrollo de esta etapa del análisis (Andréu et al., 2007). Así, como fuera señalado anteriormente en el caso de nuestra investigación la categoría central ha resultado ser “concepto de responsabilidad social”, tal y como se observa en la Figura 1.

El proceso de codificación axial nos permitirá comenzar a estructurar las propiedades y características más importantes del concepto de RSU desde la perspectiva de las partes interesadas de la universidad estudiada.

Figura 1

Modelo relacional de las categorías de análisis de la RSU



Nota: Elaboración propia.

La figura anterior nos muestra que la RSU como categoría central se encontraría delimitada por la misión institucional de la universidad, permitiendo acotar este concepto al quehacer universitario fundamental, es decir: docencia, investigación, extensión y gestión universitaria lo que confirma plenamente lo planteado por Vallaeys (2008) expuesto en la primera parte de este artículo en la discusión teórica de los aspectos relevantes del concepto de RSU.

Asimismo, dentro de los significados y orientaciones atribuidos al concepto de RSU por las partes interesadas del caso estudiado, se destacan otros dos aspectos que lo favorecen o describen: la comunicación y la rendición de cuentas.

Ambos elementos se relacionan claramente con uno de los principios fundamentales del concepto de responsabilidad social como es la transparencia, razón por la cual estos dos aspectos surgen como instancias a través de las cuales las universidades pueden fortalecer este importante principio de su responsabilidad social habitualmente vinculado con la elaboración de memorias de sustentabilidad que dan cuenta de los recursos y actividades realizadas dentro del quehacer universitario, ratificando con ello lo expuesto por Gaete (2011) para la perspectiva gerencial de la RSU.

De esta forma, el comportamiento socialmente responsable dentro del significado desarrollado por los *stakeholders* entrevistados durante la investigación, a su vez se relaciona con tres grandes áreas de referencia: los impactos del quehacer universitario, las respuestas universitarias frente a las demandas sociales hacia su quehacer, y los esfuerzos universitarios para relacionarse con la sociedad local, coincidiendo con lo planteado tanto por Vallaeys (2008) sobre la existencia de una serie de impactos del quehacer universitario, así como con lo descrito por la perspectiva contractual propuesta por De la Cruz & Sasía (2008), en la que enfatizan la existencia de un compromiso social expresado en un conjunto de respuestas universitarias a las demandas sociales.

Asimismo, la gestión de los impactos del quehacer universitario puede ser considerada como una expresión más tradicional de la aplicación del modelo de responsabilidad social a las empresas, con la diferencia de que en estas últimas se utiliza la perspectiva *triple bottom line* que contempla los impactos económicos, sociales y medioambientales, mientras que en nuestra investigación los impactos están relacionados con aspectos específicos y propios del quehacer universitario: empleabilidad de los titulados, cooperación al desarrollo y transferencia del conocimiento.

De esta manera, el modelo teórico desarrollado a partir de los resultados fortalece la relación de la universidad con sus *stakeholders* y en general con la sociedad, lo cual puede permitir un importante avance del quehacer universitario para adecuarse a las demandas y necesidades que le manifiesta la sociedad en el siglo XXI.

Integración de los elementos y propuesta de una teoría substantiva de la RSU

De acuerdo con el procedimiento reseñado de la teoría fundamentada de los datos, una vez concluida la etapa de codificación corresponde “ensamblar” la teoría sustantiva a partir de la categoría central identificada, describiendo además las propiedades e hipótesis de cada elemento de la teoría.

En el caso de nuestra propuesta, la categoría central está relacionada con la descripción del concepto de RSU, el cual se relaciona con la reversión de la universidad a la sociedad como proceso social básico, lo que le permite a estas instituciones devolver a la sociedad lo que le entrega en términos de financiamiento. Las principales características del concepto de RSU elaborado se relacionan con la vinculación efectiva del quehacer universitario con las necesidades sociales, un contacto más permanente con sus *stakeholders*, una preocupación permanente por los impactos generados en la sociedad y con el cumplimiento de un rol sensibilizador dentro de la sociedad respecto del comportamiento socialmente responsable.

Tabla 3

Concepto de responsabilidad social universitaria y sus propiedades

	Componentes	Descripción
Categoría Central	Responsabilidad social universitaria.	Es un comportamiento de la comunidad universitaria, tanto a nivel institucional como individual 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 debe revertir a la sociedad intentando 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 entorno; (3) gestionar adecuadamente los impactos sociales de su quehacer; y (4) fomentar el comportamiento socialmente responsable internamente como en el resto de la sociedad.
	Propiedades de la categoría	Hipótesis
	Conexión de las actividades universitarias con las problemáticas y necesidades sociales de su entorno.	La mayor conexión de la universidad con las necesidades sociales: (a) facilita el acceso de la sociedad al quehacer universitario, y (b) retroalimenta efectivamente las acciones que la universidad implementa.
	Vinculación con diferentes actores interesados en las acciones y resultados por la universidad.	El contacto más permanente de la universidad con la sociedad: (a) aumenta la cantidad de colaboradores con su quehacer, y (b) favorece la comunicación con los actores sociales.
	Sensibilidad sobre los efectos y consecuencias que tienen las actividades universitarias en la sociedad.	La universidad que impacta positivamente a la sociedad: (a) aumenta la transferencia del conocimiento que genera, y (b) fomenta instancias de acceso a información sobre su quehacer.
	Fomento de la responsabilidad social en la sociedad.	La universidad socialmente responsable: (a) realiza esfuerzos de difusión acerca de dicho comportamiento, y (b) ofrece acciones de formación reglada y no reglada sobre la responsabilidad social (RS).

Nota: elaboración propia.

La definición obtenida como resultado de esta investigación ratifica con especial claridad la perspectiva consecuencialista de la RSU desarrollada por De la Cruz & Sasía (2008), que plantea que este concepto estaría fuertemente condicionado por el financiamiento social entregado a las universidades, razón por la cual dichas instituciones deben “devolver” a la sociedad lo que esta les ha entregado.

De acuerdo a la metodología propuesta por la teoría fundamentada de los datos, corresponde a continuación describir cada una de las propiedades identificadas para el concepto de RSU, señalando en cada caso sus respectivas propiedades e hipótesis.

La primera propiedad o categoría del concepto de RSU propuesta en esta investigación está relacionada con los impactos del quehacer universitario.

Tabla 4

Gestión de los impactos del quehacer universitario

Componentes		Descripción
Categoría	Gestión de los impactos	El cumplimiento de la misión universitaria genera una serie de impactos sociales que la universidad debe asumir respondiendo por las consecuencias de su quehacer, en ámbitos tales como: (1) la inserción laboral de los titulados generados por la universidad; (2) la mayor transferencia de los conocimientos generados en su interior; (3) intentando compartir sus capacidades con los sistemas universitarios de países menos favorecidos; y (4) respeto de las condiciones laborales y medioambientales en su quehacer.
	Propiedades de la categoría	Hipótesis
	Comunicación permanente con el mercado laboral de la Región.	El contacto permanente con el mercado laboral: (a) mejora el ajuste de la oferta de las titulaciones universitarias; y (b) aumenta la inserción de los titulados en el mercado local.
	Transmisión del conocimiento generado por la universidad hacia la sociedad.	La mayor transferencia de conocimiento hacia la sociedad: (a) fortalece el tejido productivo local; y (b) aumenta el desarrollo de iniciativas de emprendimiento.
	Sensibilidad de la comunidad universitaria con las problemáticas sociales de otras zonas geográficas.	La comunidad universitaria es sensible a su entorno: (a) realizando más acciones de cooperación universitaria al desarrollo; y (b) participando más activamente en redes o movimientos sociales sobre el tema.
	Mejora continua de las condiciones laborales y medioambientales relativas al quehacer universitario.	La universidad socialmente responsable: (a) fomenta la interacción de su profesorado con el medio; (b) facilita la conciliación laboral-familiar; y (c) realiza esfuerzos para disminuir el consumo energético y aumentar el reciclaje.

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta al caso de la UVa, se identifican especialmente tres ámbitos muy concretos: la cooperación universitaria al desarrollo, la transferencia del conocimiento generado en su interior hacia la sociedad, y la inserción laboral de los titulados que la universidad forma, tanto a nivel profesional como humano.

Una segunda categoría importante identificada dentro del concepto de RSU son las relaciones que se establezcan entre la universidad y la sociedad, donde la cooperación o colaboración institucional se transforma en un eje central de la misma mediante la figura de los convenios de colaboración, como una práctica ampliamente reconocida por los *stakeholders* de la UVa.

Tabla 5

Participación social

Componentes		Descripción
Categoría	Participación social	Contacto permanente y continuo, tanto con la sociedad en su conjunto como con los actores sociales que se interesan o se vean afectados por el quehacer universitario, abriendo la universidad hacia su entorno más cercano, conectándola con su entorno para: (1) conocer de manera más precisa la realidad social de su entorno más próximo; (2) aumentar su colaboración en la resolución de las problemáticas de la ciudad; y (3) establecer canales de comunicación más eficientes para conectar lo que la universidad hace con lo que la sociedad necesita.
	Propiedades de la categoría	Hipótesis
	Apertura de la universidad a la sociedad en la cual está inserta.	Un mayor grado de apertura de la universidad hacia la sociedad: (a) facilita el acceso de los titulados al mercado laboral; y (b) aumenta el número de convenios de colaboración institucional.
	Compromiso con la resolución de los problemas sociales más inmediatos.	El mayor compromiso de la universidad con los problemas locales: (a) aumenta el aporte universitario al quehacer de los actores sociales; y (b) mejora el conocimiento de la realidad social local por parte de la universidad.
	Contacto bidireccional y permanente con la sociedad local.	El establecimiento de canales de comunicación más eficientes: (a) aumenta los espacios de participación e integración entre la universidad y la sociedad; y (b) mejora la implicación de la universidad con los problemas sociales.

Nota: Elaboración propia.

Por último, surge como tercera área relevante dentro del concepto de RSU propuesto por esta investigación lo relativo a las respuestas que la universidad entrega a las diferentes demandas y necesidades sociales, entre las que se destacan los aspectos relativos al acceso a la universidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a Bolonia entre otras.

Tabla 6

Respuestas universitarias a las necesidades sociales

Componentes		Descripción
Categoría	Capacidad de respuesta	Actitud permanente de la universidad para responder a las demandas y necesidades más coyunturales o emergentes de la sociedad local, relacionadas con su quehacer o los impactos del mismo, lo que implica a lo menos: (1) monitoreo continuo de las problemáticas sociales existentes en la ciudad o localidad a la que pertenece la universidad; (2) diseño de iniciativas universitarias con participación de los actores sociales involucrados, para responder a las demandas sociales; y (3) mayor coordinación y participación con los <i>stakeholders</i> en aquellas funciones tradicionales de la misión universitaria.
	Propiedades de la categoría	Hipótesis
	Seguimiento permanente de la realidad social para identificar las necesidades en donde el quehacer universitario debe ofrecer algún tipo de respuesta.	Un mejor reconocimiento de las necesidades sociales donde la universidad debe ofrecer respuestas: (a) hace más eficiente el uso de los recursos entregados a la universidad; y (b) facilita la colaboración e interés de la sociedad en las iniciativas implementadas.
	Fomento de la participación de la sociedad en el diseño de las respuestas universitarias.	La mayor participación de los actores sociales en el diseño de las iniciativas universitarias: (a) mejora la calidad e impacto de las acciones realizadas; y (b) aumenta el interés de la sociedad por el quehacer universitario.
	Establecimiento de instancias formales de coordinación y retroalimentación con los <i>stakeholders</i> de la universidad.	La existencia de una mayor coordinación del quehacer de la universidad con sus <i>stakeholders</i> : (a) reduce los impactos negativos del quehacer universitario; y (b) facilita la retroalimentación para el mejoramiento continuo.

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, el concepto de RSU construido a partir de los aportes de los *stakeholders* de la universidad estudiada, propone un rol más activo de la misión de las universidades respecto de las soluciones a las necesidades tanto de sus propias partes interesadas así como del resto de la sociedad local correspondiente al territorio o zona geográfica a la que pertenece cada universidad, responsabilizándose por: una mayor apertura hacia la sociedad, un mejor reconocimiento de los impactos de su quehacer en el entorno y una mayor colaboración en la resolución efectiva de los problemas locales.

CONCLUSIONES

Los elementos expuestos en la revisión de la literatura sobre la RSU evidencian la existencia de elementos distintivos y propios del quehacer universitario tales como la producción de conocimiento o la formación de profesionales que son aspectos especialmente relevantes para la sociedad, que diferencian la aplicación de este modelo respecto de lo que sucede con su aplicación en el ámbito empresarial.

Uno de los aportes que ofrece esta investigación está plasmado en su planteamiento metodológico que se sustenta en un enfoque cualitativo que combina las entrevistas semi-estructuradas, el enfoque *stakeholders* y la teoría fundamentada en los datos para desarrollar la recolección y análisis de los datos, finalizando con la construcción de un modelo de universidad socialmente responsable.

Los planteamientos de nuestros entrevistados respecto del significado del concepto de RSU, señalan que se trata de un elemento propio e implícito de la condición de universidad pública que posee la UVa como nuestro estudio de caso, sustentado además en la idea de que una parte importante del comportamiento socialmente responsable de la universidad gira alrededor de los esfuerzos que este tipo de universidades deben realizar para revertir a la sociedad, en virtud del financiamiento recibido.

Además, en nuestro modelo se identifican dos ejes complementarios que describen de mejor manera el comportamiento socialmente responsable de una universidad: la relación con la sociedad y las respuestas universitarias a las necesidades sociales.

En el primero de los ejes antes mencionados, se pretende que la universidad potencie de manera importante su relación con la sociedad y sus principales actores, mediante un proceso continuo de apertura hacia el tejido social, que permita a los integrantes de la sociedad un contacto continuo y permanente con la universidad. Así, acciones tales como la rendición de cuentas o el establecimiento de convenios de colaboración institucional, se transforman en dos ejemplos de aspectos representativos de la relación de la universidad con la sociedad señaladas en esta investigación.

En cuanto a las respuestas universitarias a las necesidades sociales, este eje de nuestro modelo se sustenta fundamentalmente en la capacidad que desarrolle la universidad para reconocer aquellas necesidades, problemáticas y demandas sociales de su entorno más próximo, que se relacionan con las dificultades, deficiencias o aspiraciones que los actores sociales, de una determinada zona geográfica y en una época específica del tiempo, identifican como aspectos o situaciones respecto de los cuales aspiran y esperan una respuesta o intervención del quehacer universitario, siempre dentro del contexto de la misión institucional de la universidad.

Finalmente, respecto del modelo de análisis del concepto de la responsabilidad social de la universidad propuesto por esta investigación, parece justo concluir que resulta más recomendable para aquellas universidades que no hayan comenzado, o estén dando sus primeros pasos en la implementación de un proceso de fortalecimiento del comportamiento socialmente responsable. Esto, debido fundamentalmente a las características de la UVa como nuestro estudio de caso sobre la RSU, es decir, una universidad que está comenzando el camino de la instalación de este concepto en su funcionamiento y cultura institucional.

Lo anterior, debido a que en aquellas universidades que ya tengan importantes avances en esta materia, probablemente muchos de los aspectos planteados en nuestro modelo ya estén plenamente interiorizados en su funcionamiento institucional, lo que estará reflejado por ejemplo en situaciones tales como la preparación habitual de memorias o reportes sobre la RSU para rendir cuentas a la sociedad, la existencia de unidades organizativas responsables de las políticas institucionales relacionadas con esa temática, o la realización de acciones formativas de pre y postgrado, así como el desarrollo de proyectos de investigación sobre la materia con financiamiento tanto interno como externo, por nombrar solo algunos indicadores.

REFERENCIAS

- Andréu, J., García-Nieto, A. & Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Arana, M., Duque, P., Quiroga, M. & Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Revista Tabula Rasa*, 8, 211-234.
- Barañano, M. (2009). Contexto, concepto y dilemas de la responsabilidad social de las empresas transnacionales europeas: una aproximación sociológica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 27(1), 19-52.

- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Brothers.
- Carroll, A. (1999). Corporate social responsibility. Evolution of definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268-295.
- Carroll, A. (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance. *The Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Casani, F. & Pérez, C. (2009). La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: vectores de cambio en la gobernanza. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 127-137.
- Clark, M. (1916). The changing basis of economic responsibility. *Journal of Political Economy*, 24(3), 209-229.
- Corominas, A. & Sacristán, V. (Coords.) (2010). *Construir el futuro de la universidad pública*. Barcelona: Icaria.
- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- De la Cruz, C. & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.
- De la Cuesta, M., De la Cruz, C. & Rodríguez Fernández, J. M. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña: NetBiblio.
- Frederick, W. (2005). Business and society. En P. Werhane & R. E. Freeman, (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of management* (Vol. II, pp. 54-56). Oxford: Blackwell.
- Friedman, M. (1970, September 13). The social responsibility of the business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, pp. 32-33, 122, 126. Recuperado de: <http://graphics8.nytimes.com/packages/pdf/business/miltonfriedman1970.pdf>
- Gaete, R. (2011). 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. (2008a). Aplicaciones de la responsabilidad social corporativa a la gestión pública. *Revista Documentos y aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 11, 35-61.
- Gaete, R. (2008b). La responsabilidad social universitaria en el modelo de apertura de sedes regionales: el caso de la ciudad de Antofagasta. *Perfiles Educativos*, 30(120), 94-127.
- Garriga, E. & Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Business Ethics*, 53(1-2), 51-71.
- Gibbons, M., Limonages, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Hill, R. (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business. *Journal of Academic Ethics*, 2(1), 89-100.
- Jiménez, M. (2002). *La universidad construye país. Corporación Participa*. Ponencia presentada en Seminario realizado en la ciudad de Valparaíso, Chile. Recuperado de: <http://participa.cl/wp-content/uploads/2007/05/la-universidad-construye-pais.pdf>
- Lee, Min-dong P. (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 53-73.
- Lozano, J. (1999). *Ética y empresa*. Madrid: Trotta.
- Marcuello, C. (2007). Responsabilidad social y organizaciones no lucrativas. *Revista Vasca de Economía Ekonomiaz*, 65, 208-227.
- Martinez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. & Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsable en universitarios chilenos. *Revista Calidad en la Educación*, 36, 124-147.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Nobel.
- Peters, M. & Olssen, M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento. En Barnett, (Ed.), *Para una transformación de la Universidad* (pp. 57-74). Barcelona: Octaedro.

- Rodríguez Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales. En M. De la Cuesta, C. De la Cruz, & Rodríguez, J. M. (Coords.), *Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 3-24). La Coruña: Netbiblo.
- Rodríguez Fernández, J. M. (2006). Responsabilidad social corporativa: ¿filantropía estratégica u otro modelo de empresa? *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 74, 11-15.
- Rodríguez Fernández, J. M. (2003). *El gobierno de la empresa: un enfoque alternativo*. Madrid: Akal.
- Rué, J. (2010). Entre la tradición y el hiperactivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 12-17.
- Secchi, D. (2007). Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 347-373.
- Sethi, S. P. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework. *California Management Review*, 17(3), 58-64.
- Spencer, B. & Butler, J. (1987). Measuring the relative importance of social responsibility components: A decision modeling approaches. *Journal of Business Ethics*, 6(7), 573-577.
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Octaedro.
- Toledo, F. (2011). Las relaciones entre la universidad y la sociedad. En F. Michavila, M. Ripollés, & F. Esteve, (Eds.), *El día después de Bolonia* (pp. 191-206). Madrid: Tecnos.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada <<Grounded Theory>> La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica. VII Conferencia Mundial de Educación, Paris Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2(13), 191-220.
- Valor, C. & Rúa, A. (2007). La opinión y valoración de los consumidores sobre la responsabilidad social de la empresa en España. *Cuadernos de Información Económica*, 199, 165-173.

CAPÍTULO 8

La práctica de la RSU con y para estudiantes: aportes al fortalecimiento del vínculo entre universidad y sociedad

Adriana Fernández Godenzi

RESUMEN

La apuesta de la universidad en Latinoamérica debería enfocarse en generar un vínculo de mutuo beneficio con la sociedad de la cual es parte y a su vez formar integralmente a futuros profesionales que respondan a las demandas de la realidad. En este marco, la Pontificia Universidad Católica del Perú viene implementando una estrategia de formación innovadora, denominada Fondo Concursable Estudiantes, la cual brinda a los estudiantes la posibilidad de aprender-haciendo, a través de la ejecución de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que cumplen con el doble objetivo de colaborar con grupos y/o comunidades en situación de desventaja y fortalecer la formación de los y las estudiantes, a partir de la generación de procesos comunitarios y beneficios formativos, que no se encuentran necesariamente en las aulas. En el presente documento se presentará la sistematización de dicha estrategia, que entiende al estudiante como persona, ciudadano y profesional comprometido con la transformación social.

ABSTRACT

Latin American universities should focus on generating a link, beneficial for both parties, with the society they belong to and, at the same time, on being able to train comprehensively future professionals able to respond to the demands of the reality surrounding them. Within this framework, the Pontificia Universidad Católica del Perú has been implementing an innovative training strategy known as Fondo Concursable Estudiantes (Competitive Funds for Students), where students are given the possibility of learning by doing carrying out projects of University Social Responsibility. These projects have a twofold objective: to cooperate with disadvantaged groups and/or communities; and to strengthen the academic training of those students through the creation of community processes and knowledge which are difficult to find inside the classroom. This paper includes the analysis and systematization of the abovementioned strategy, where the student is conceived as a person, as a citizen and as a committed professional with social change.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) adoptado por la mayoría de universidades latinoamericanas como resultado de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO (2009), indica que las universidades deben promover la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. En este sentido, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) el año 2005 creó la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) para promover una relación de mutuo beneficio entre la universidad y la sociedad a través de sus tareas básicas de formación, investigación y compromiso público. En su documento de Políticas RSU, señala que la RSU es una política institucional orientada a desarrollar los vínculos entre la universidad y su entorno; así, la universidad debe responder a las demandas de la sociedad a través de la formación, la producción de conocimientos y la ejecución de proyectos orientados al bien común; y debe incorporar en su quehacer académico los aprendizajes que se generen de la colaboración con la sociedad (PUCP, 2014). Para concretizar dichas políticas, la DARS diseñó estrategias en función de los diferentes actores de la comunidad universitaria; así, creó el Fondo Concursable Estudiantes (FCE) como una apuesta pedagógica que promueve la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, el compromiso social y la ciudadanía activa del estudiantado; y como una apuesta ético-política que promueve un vínculo de colaboración entre universidad y sociedad.

En este artículo se presenta la experiencia del FCE como una estrategia que promueve procesos comunitarios y aporta beneficios formativos para los y las estudiantes, los grupos con los que se colaboró y la educación superior. Esta estrategia, mediante concursos anuales, busca que el estudiantado, en grupos interdisciplinarios, ejecute proyectos RSU que los acerquen a diversas realidades del país, y ello como parte de su formación académica. Específicamente, el análisis se centra en la ejecución de 13 proyectos elaborados por 12 grupos de estudiantes, quienes contaron con el acompañamiento de la DARS, y se realizaron en colaboración con comunidades nativas, colegios, una asociación de recicladores, un albergue para menores y un hospital psiquiátrico.

El objetivo del estudio es sistematizar la estrategia FCE desde la perspectiva de los y las estudiantes, los acompañantes DARS y los grupos/comunidades con los que se colaboró. Específicamente, interesa: a) identificar y analizar los procesos comunitarios promovidos por la estrategia FCE en los y las estudiantes y los grupos/comunidades, y b) identificar y analizar los beneficios formativos de la estrategia para los y las estudiantes, y los grupos/comunidades, enfatizando el nivel de integración disciplinar alcanzado.

En términos metodológicos, se realizó un análisis basado en el enfoque fenomenológico para describir y comprender la experiencia desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2010). Dado el enfoque, se rea-

lizó un análisis de discurso para la construcción de categorías vinculadas a los procesos comunitarios y los beneficios formativos, tomando como insumos: a) las fuentes secundarias producidas durante la ejecución de la experiencia -documentos de gestión y difusión y evaluación, e informes de estudiantes-, y b) las fuentes primarias recogidas para este estudio -taller grupal, entrevistas participativas e individuales no estructuradas-. Además, el estudio privilegió un enfoque participativo para incorporar la voz de los participantes y preservar así la integridad de los procesos sociales. La idea de base es que las personas que forman parte de una experiencia pueden ratificar de forma más certera lo vivido, logrando así mayor confianza en el proceso de recuperación de la información (Montero, 2006). Asimismo, se enfatiza el enfoque de género para complejizar la comprensión de la organización concreta y simbólica de la vida social (Scott, 1986); específicamente, para comprender la relación entre la experiencia del FCE y la participación de mujeres y hombres, así como para analizar sus motivaciones y expectativas; esto permite tener una aproximación crítica sobre la experiencia, entendida como un proceso formativo que apuesta por el aprender-haciendo, la vinculación de diversas disciplinas y la generación de bienestar como aspectos centrales.

Los y las participantes centrales del estudio fueron estudiantes de pregrado de diversas facultades de la PUCP ganadores de tres concursos anuales FCE (2010, 2011, 2012); participó también personal de la DARS que acompañó a los proyectos, y miembros de comunidades con las que colaboraron los grupos ganadores -autoridades, líderes sociales y pobladores en general-. A continuación presentamos un marco conceptual, luego pasamos a los resultados y análisis, para culminar con reflexiones finales.

Marco conceptual

El tránsito desde el enfoque de proyección social/extensión universitaria al de RSU implica un cambio en la autoconcepción de las universidades latinoamericanas. Mientras que en el primer caso la universidad se vincula con la sociedad en términos unidireccionales e influye en esta sin fomentar una relación recíproca, y la participación depende de la buena voluntad de los miembros de la comunidad universitaria, en el caso del enfoque RSU este se incorpora en forma estructural a la universidad como un modelo de gestión ética e integral que promueve una relación de mutuo beneficio entre ella y la sociedad (PUCP, 2009). Al ser estructural, se afirma que es transversal a sus tres tareas básicas: formación, investigación y compromiso público, siendo consustancial a su propuesta educativa, su política de investigación y su participación pública como actor social. Desde la RSU se reconoce a la universidad como un actor clave “en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática, que contribuye con la disminución de la desigualdad y fomenta el reconocimiento positivo de la diversidad y el cuidado del medio ambiente” (PUCP, 2014, p. 1), coincidiendo así con la propuesta de la Cruz y Perú (2008) para la universidad latinoamericana que afirma que,

no se trata solamente de que la Universidad deje de ser ella misma también un agente de exclusión (que no es poco, ciertamente), sino que también se convierta en un agente de transformación de nuestras sociedades, una organización efectivamente comprometida en la tarea de hacer retroceder las fronteras de la injusticia (p. 41),

así como con la propuesta de la Psicología Comunitaria cuando plantea que “la universidad no puede quedarse (...) en una simple investigación y denuncia de la realidad. (...) tiene que crear y promover modelos viables de transformación en todos los ámbitos, más aún, tiene que propiciar su aplicación práctica” (Martín-Baró, 1972, p. 25).

Dado el estrecho vínculo entre el enfoque RSU y la Psicología Comunitaria Latinoamericana, la DARS asumió el año 2009 el marco teórico de dicha disciplina, la cual apuesta por la construcción de conceptos que aborden los problemas psicosociales latinoamericanos -en medio del subdesarrollo, la dependencia y el impacto de regímenes dictatoriales (Serrano García & Vargas Molina, 1992)-, y ello desde una opción ético-política comprometida con la transformación social. La Psicología Comunitaria propone la formación de profesionales para transformar su sociedad, desde un compromiso histórico, ético y político. Esta apuesta formadora puede aplicarse tanto a futuros psicólogos y psicólogas, como a estudiantes de otras disciplinas, pues el trabajo comunitario en Latinoamérica ha sido siempre multidisciplinar (Montero y Serrano-García, 2011).

La Psicología Comunitaria nace desde la crítica a los modelos teóricos y metodológicos establecidos desde una tradición positivista, proponiendo una concepción diferente del ser humano y su rol en la producción de conocimiento. Así, desde el paradigma de la *construcción y la transformación crítica*, propone trabajar con actores sociales y no con sujetos (Montero, 2004). Esta definición de actores sociales implica la concepción de personas que poseen conocimientos y los producen a través de ser protagonistas de sus propias experiencias. Según Montero (2004), este paradigma tiene cinco dimensiones: ontológica, epistemológica, ética, política y metodológica, las cuales definen el proceso de producción de conocimiento. Las dimensiones ontológica y epistemológica, respectivamente, resaltan la participación activa de los actores sociales en la construcción de conocimiento y la ausencia de distanciamiento entre objeto y sujeto de conocimiento. La dimensión ética resalta la importancia de la relación equitativa y de respeto mutuo entre personas; la política se refiere a la finalidad del conocimiento producido y sus efectos sociales; y, finalmente, la dimensión metodológica propone una técnica dialógica, dinámica y transformadora que incorpora a las personas, grupos o comunidades en un proceso de autoestudio, de investigación-acción participativa.

Esta sistematización utiliza el marco de la Psicología Comunitaria para comprender la posición y el relacionamiento de los actores involucrados en la experiencia de FCE. Además, permite entender su capacidad para involucrarse activamente en procesos formativos de producción de conocimiento y cambio social.

Dentro de este marco, conceptos como los de familiarización, identificación de necesidades y recursos, participación ciudadana y fortalecimiento, aportan también a la comprensión y análisis de las acciones sociales producidas en la experiencia FCE y su contribución al desarrollo de los diferentes actores involucrados.

La familiarización se refiere al proceso de acercamiento a la comunidad para conocerla y darse a conocer. Es imprescindible para lograr una sensibilización con respecto a la comunidad y sus problemas, así como para garantizar los vínculos de confianza necesarios para una adecuada identificación de necesidades y recursos, y esto como un objetivo liberador, ya que la idea es problematizar y cuestionar la realidad establecida para producir conciencia sobre la posibilidad de cambio (Montero, 2006).

El concepto de participación ciudadana asume que la constitución del ser humano en ciudadano es un proceso gradual de naturaleza psico-socio-cultural por el cual se va adquiriendo un sentido de pertenencia y de posesión consciente de derechos y deberes humanos, políticos, sociales, ambientales, culturales y jurídicos (Saforcada, 2010). Si ser ciudadano es ser portador de derechos inalienables (Hopenhayn, 2000), la participación ciudadana se debe constituir en el acto por el cual se promueven dichos derechos, a través de los diferentes espacios de interacción y participación comunitaria.

Finalmente, el fortalecimiento tiene tres tipos de componentes: los intrapersonales, los interactivos y los comportamentales (Montero, 2003). Los intrapersonales se refieren al modo como la gente piensa acerca de su capacidad para influir en sistemas sociales y políticos de importancia para ella. Los interactivos son las transacciones entre las personas y el ambiente que las capacitan para intervenir y dominar exitosamente los sistemas sociales y políticos. Finalmente, los comportamentales son las acciones específicas llevadas a cabo para influir sobre el ambiente social y político, participando en organizaciones y actividades comunitarias. En ese sentido, el fortalecimiento en el contexto comunitario tiene como elemento primero y último para su construcción, la acción conjunta y solidaria de los miembros de una comunidad que comparten objetivos y expectativas similares.

En este estudio estos conceptos nos brindan una orientación importante para comprender los procesos comunitarios que han tenido lugar en esta experiencia entre los y las estudiantes y los grupos con los que han colaborado. En la parte de resultados y análisis se exponen las formas que adoptaron estos procesos.

Por otro lado, se apela también a los aportes de la teoría del Aprendizaje en Servicio que busca integrar el aprendizaje desde la experiencia, a través del servicio comunitario, en los contenidos de las mallas curriculares (Terenzio y O'Connor, 2012). La idea central es mejorar tanto el servicio a la comunidad, como la formación universitaria. En esta relación, la comunidad define las necesidades sobre las cuales se trabaja, y la reflexión estudiantil de la experiencia es lo que permite conectar su servicio con su aprendizaje, además de obtener y fortalecer un sentido de responsabilidad ciudadana; así quienes pasan por este proceso

adquieren no solo conocimientos de contenido académico, sino también habilidades técnicas, comunicativas, de escucha y de auto-eficacia; adicional al ejercicio ciudadano involucrado (Bringle y Hatcher, 2009; Bringle y Steinberg, 2010). Este aprendizaje influye de dos maneras en las y los estudiantes: mejora sus estructuras cognitivas, y modifica sus actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta; es decir, el aprendizaje es integral, y parte del desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y social de los y las estudiantes que utilizan recursos profesionales y reflexionan sobre ellos en la acción (Di Matteo, 2012).

Desde Latinoamérica, con el fin de promover la propuesta pedagógica del Aprendizaje en Servicio y teorizar sobre ella, se desarrolló el concepto de Aprendizaje y Servicio solidario. Según Del Campo (2012), incorporar al Aprendizaje-Servicio un modelo de solidaridad, implica añadir al proceso de enseñanza-aprendizaje una cualidad que promueve la práctica de actitudes prosociales de equidad y justicia, que dan fundamento a la vida democrática, las cuales se corresponden con las dimensiones ética y política que proponen la RSU y la Psicología Comunitaria. En efecto, un aspecto central de este modelo es la comprensión del ser humano como parte de un todo, lo cual fortalece el sentido de compromiso social y político con lo que sentimos como nuestra comunidad.

El Aprendizaje y Servicio solidario se concibe como una modalidad de enseñanza-investigación-extensión que tiende a disminuir la disociación entre la teoría y la práctica en los procesos formativos. Su carácter innovador radica en brindar posibilidades de intervenir en contextos reales desde el inicio de la carrera universitaria (Molina, Montiel & González, 2012). Es decir, se puede asumir que la metodología de aprendizaje-servicio solidario contiene una doble intencionalidad pedagógico-ética (Vásquez, 2012). Dentro de la presente sistematización. Esta propuesta brinda un sustento teórico para analizar las potencialidades pedagógico-éticas de la experiencia del FCE.

Finalmente, dada la complejidad de los problemas sociales, el FCE fue concebido también como una plataforma para dar respuestas interdisciplinarias. Según Tamayo (2011), la orientación interdisciplinaria surge de una concepción constructivista de la realidad que, frente a la proliferación de disciplinas y dispersión del saber, ofrece una visión innovadora e integradora del conocimiento. López (2008) refiere que su finalidad es la producción de un pensamiento complejo sobre una realidad que es de interés colectivo.

Según Japiassu (citado en Tamayo, 2011), se pueden identificar tres etapas en el método interdisciplinario: la creación de un equipo de trabajo capaz de reflexionar sobre las contribuciones y limitaciones disciplinares; la unificación del lenguaje para comprender de qué se habla o qué se hace; y el estudio de un problema común que demanda soluciones a nivel teórico y/o práctico a partir de un diseño metodológico interdisciplinario.

En este estudio se considera los tres niveles de integración disciplinar propuestos por Piaget (citado en Posada, 2004): multidisciplinar, que supone el aporte de varias disciplinas sobre una misma situación, sin que esto implique la modificación o enriquecimiento de las mismas; interdisciplinar, que supone una reciprocidad en los intercambios disciplinares; y transdisciplinar, que implica llegar a la construcción de sistemas teóricos y metodológicos válidos para varias disciplinas y donde se entiende que el conocimiento no es propio de las personas “académicas”, por el contrario, resulta de la vinculación con otros sectores que producen conocimiento desde fuera de la academia (Miranda, 2007); es decir, implica la inclusión en el equipo del trabajo de participantes que se encuentren fuera de las disciplinas para así redistribuir el poder de la producción de conocimiento.

Tanto la RSU, la Psicología Comunitaria, el Aprendizaje en Servicio y la orientación interdisciplinaria aportan teóricamente al análisis de la experiencia del FCE. Permiten entenderla como una estrategia formativa y democratizadora de construcción de conocimiento en el propio proceso de colaboración con comunidades con demandas concretas, y a partir de una diversidad de miradas para la comprensión de dichas demandas.

Resultados y análisis

Sobre la experiencia FCE

El FCE nace con el objetivo de crear una estrategia democrática que permita al estudiantado poner en marcha y hacer realidad sus ideas de mejora de la calidad de vida de grupos o comunidades específicas. Además, como se ha mencionado, la DARS diseñó el FCE como un espacio formativo y de colaboración con la sociedad. Así, en el año 2010 se creó el *Concurso de iniciativas de Responsabilidad Social para Estudiantes*. En esta experiencia se ha identificado cinco fases: 1) Diseño, convocatoria y elección de ganadores; 2) Ejecución de los proyectos; 3) Devolución de los resultados (a la DARS y a los grupos con los que se colaboró); 4) Difusión de los proyectos realizados; y 5) Institucionalización de los proyectos.

Durante la *fase de Diseño, convocatoria y elección de ganadores* se elaboró el documento *Bases del concurso*, el cual se ciñe al enfoque de RSU en términos de sus objetivos, requisitos y criterios de evaluación de los proyectos, e incluye información relativa al jurado, los premios y el cronograma del proceso; además, señala los compromisos de los ganadores relativos a aspectos de seguridad y responsabilidades.

Se elaboró también el documento *Formato de presentación de iniciativas de responsabilidad social para estudiantes*, donde los postulantes presentan sus proyectos. Se solicita título, antecedentes, una breve descripción de la problemática que quieren abordar, objetivos, general y específicos, cronograma de actividades

y presupuesto. Además, se les solicita información acerca de los integrantes del equipo, el o la coordinadora y los datos de un docente PUCP, quien será la persona que avale el proyecto y, en caso de ganar, el responsable de la ejecución presupuestal. Finalmente, se les pide responder a dos preguntas sobre cómo creen que su iniciativa responde a necesidades o demandas reales de la comunidad y cómo contribuye a su formación profesional. Ambos documentos se revisan cada año y se modifican a partir de los aprendizajes obtenidos el año anterior.

Para la convocatoria del concurso, se elabora una estrategia comunicativa de difusión. Para el primer concurso (2010), se elaboró un correo electrónico de invitación a todo el estudiantado de pregrado. En 2011, además del correo, se elaboró un afiche a partir de las reflexiones de uno de los grupos ganadores de la primera versión. Por otro lado, se enfatizó en la colaboración como acción que permite un vínculo de mutuo aprendizaje entre estudiantes y la población con la que trabajan. En 2012 se hizo una alianza estratégica con el gremio estudiantil para la difusión del concurso. Ese año el afiche se elaboró tratando de posicionar el nombre del concurso y visibilizando palabras que refieren acciones relevantes que los y las estudiantes realizan en la ejecución de los proyectos.

En esta fase también se convoca a una capacitación obligatoria sobre diseño de proyectos RSU y cada grupo tiene una asesoría para que puedan mejorar su proyecto; además, los postulantes escuchan a un grupo ganador del concurso previo. Luego las y los postulantes tienen una semana para mejorar sus propuestas y presentar la versión final.

Con respecto a los grupos postulantes, estos tienen que cumplir los criterios de número (mínimo cinco) e interdisciplinariedad (por lo menos dos facultades) estipulados. Además, tienen que designar a un miembro para que coordine el equipo. En el año 2010 se presentaron 13 grupos (2 quedaron descalificados); en 2011 postularon 28 grupos (6 descalificados); finalmente en 2012 postularon 24 grupos (uno descalificado). Tomando en cuenta el número de estudiantes postulantes, sin contar a los descalificados, la tabla 1 muestra el incremento de participación y la distribución por sexo.

Tabla 1.

Incremento de participación y distribución por sexo

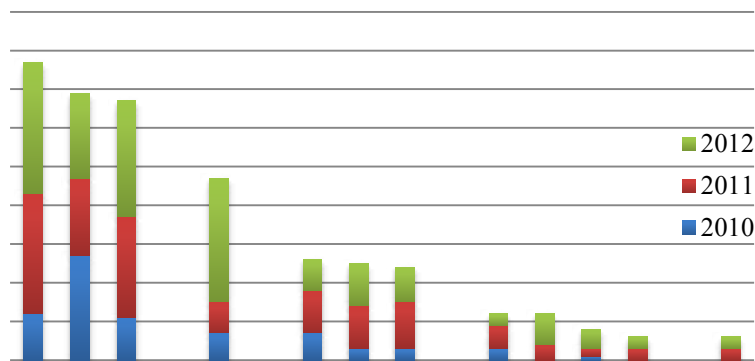
	Número de estudiantes postulantes por sexo		
	H	M	Total
2010	22	52	74
2011	48	90	138
2012	68	100	168
Total	138	242	380

Nota: Elaboración propia

Con respecto al incremento del número de postulantes, este puede deberse a tres factores: a) al fortalecimiento de la difusión del concurso a través de las plataformas virtuales de la DARS (web y Facebook); b) al involucramiento del gremio estudiantil y de grupos de estudiantes organizados para la difusión; y c) al incremento del financiamiento.

Con respecto a las facultades representadas, la mayoría proviene de las Facultades de Ciencias y Artes de la Comunicación (FCAC), Ciencias Sociales (CCSS) y Letras y Ciencias Humanas (LLCCHH). Luego le sigue la Facultad de Ciencias e Ingeniería (FCI) y, en menor número, las facultades de Derecho (FD), Arte (FA) y Gestión y Alta Dirección (FGAD). Finalmente, con un número aún menor de postulantes la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), los Estudios Generales Letras (EEGGLL) y Estudios Generales Ciencias (EEGGCC). Los datos numéricos son presentados en la Figura 1.

Figura 1
Número de estudiantes postulantes por facultad



Nota: Elaboración propia

Se observa que las tres facultades con mayor presencia tienen en común ser del área de letras y forman profesionales que trabajarán con personas y/o grupos humanos; igualmente, ponen énfasis en la comprensión de la realidad social para tratar de generar procesos de desarrollo y transformación individuales y sociales. Por otro lado, la Facultad de Ciencias e Ingeniería aparece en cuarto lugar, lo cual podría sorprender dado el estereotipo que la desvincula del sector social -sin embargo, actualmente temas como el cuidado medioambiental y la producción de tecnología para resolver problemas sociales, son espacios por donde los y las estudiantes han empezado a transitar-.

Es importante mencionar que las especialidades con mayor número de postulantes son: de la FCAC, la especialidad de Comunicación para el Desarrollo; de la Facultad de LLCCHH, la especialidad de Psicología; de la Facultad de CCSS; las especialidades de Antropología y Sociología; y de la FCI, las especialidades de Industrial y Mecánica.

Sobre los grupos ganadores, estos son elegidos por un jurado conformado por tres personas: un representante de la DARS, un estudiante ganador de una versión anterior del concurso y un docente PUCP. Los tres jurados reciben los formatos de presentación de proyectos con un documento denominado *Criterios de evaluación*, que contiene una tabla con dos áreas de calificación: a) Diseño del proyecto y b) Responsabilidad Social y alcance. Estas áreas fueron definidas para promover la coherencia estructural y la viabilidad de los proyectos, así como su pertinencia social, entendida como la capacidad del proyecto para responder a la demanda concreta de una población o grupo. Ambas áreas tienen la misma importancia en la calificación y cada una está constituida por cinco criterios que valen diez puntos, siendo cien el puntaje máximo que puede recibir un proyecto postulante. Finalmente, hay una consideración del jurado de sumar o restar cinco puntos en la evaluación del proyecto a partir de su conocimiento previo del mismo.

Luego de la calificación individual de los proyectos por parte del jurado, se les cita a una reunión de deliberación, en la cual, cada uno presenta los proyectos que han obtenido los cinco mayores puntajes para definir a los ganadores. En el primer concurso ganaron tres proyectos, y en el segundo y tercero, cinco respectivamente. Más adelante, se detallarán las características de los proyectos ganadores.

En la segunda fase sobre la *Ejecución de los proyectos* se realizan en paralelo dos procesos, los cuales se retroalimentan entre sí. Estos son: la ejecución misma de los proyectos, y el proceso de acompañamiento realizado por el personal de la DARS.

Tabla 2

Número anual de estudiantes ganadores por sexo

	H	M	Total
2010	4	28	32
2011	16	20	36
2012	2	27	29
Total	22	75	97

Nota: Elaboración propia

Con respecto a la ejecución misma de los proyectos, es importante enfatizar dos aspectos: las características tanto de las y los estudiantes, como de los proyectos en sí mismos. La Tabla 2 muestra que un total de 97 estudiantes han estado involucrados en la ejecución de proyectos de RSU. Es decir, anualmente 32 estudiantes en promedio han ejecutado este tipo de proyectos entre 2010 y 2012.

Nuevamente se observa que el número de estudiantes mujeres es mucho mayor al de hombres (77.3%). Si consideramos que según datos censales (Dirección de Estadística–Asamblea Nacional de Rectores, 2011) la población de estudiantes de pregrado de la PUCP, para el 2010, tenía la composición de 56% hombres y 44% mujeres, la mayoritaria participación de mujeres en el FCE no es proporcional al universo del cual provienen. Si se toma en cuenta las facultades de donde proceden la mayoría de los y las estudiantes,

podemos decir que tampoco existe una brecha tan pronunciada, ya que según los datos proporcionados por el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en instituciones de Educación Superior en América Latina–MISEAL (2011), se sabe que en la FCAC del total de estudiantes el 56% eran mujeres y 44% hombres, en LLCCHH 61% mujeres y 39% hombres, en CCSS 49% mujeres y 51% hombres; e incluso en la FCI eran 22% mujeres y 78% hombres.

Sin embargo, si se entra al detalle de las especialidades, por lo menos en las Facultades de Letras, sí se encuentra una presencia mayoritaria de mujeres según el Sistema de Apoyo a la Gestión – SAG de la PUCP (2013), cuyos datos muestran que en Comunicación para el desarrollo, al 2013-1, los estudiantes matriculados eran 73% mujeres y 27% hombres, en Psicología 71% mujeres y 29% hombres, en Antropología 55% mujeres y 45% hombres; y en Sociología 57% mujeres y 43% hombres.

En ese sentido, esta brecha se explicaría por la presencia mayoritaria de mujeres en estas especialidades, pero ¿por qué más mujeres eligen estas carreras y por qué tienen tanta presencia en un concurso como este? Según Oliart (2011) el sistema educativo “es parte de un sistema social y político mayor donde los individuos producen y reproducen sus divisiones sociales” (p. 246). Es decir, las lógicas que sustentan las características asociadas a las relaciones entre hombres y mujeres o entre lo femenino y masculino, pueden extrapolarse para comprender las dinámicas producidas en la universidad, tanto entre los miembros de su comunidad, cuanto en lo que como institución educativa valora o fomenta. En este caso, esta forma de analizar las dinámicas sociales permitirá comprender las relaciones establecidas entre los y las estudiantes, así como su involucramiento en una experiencia como esta.

Según Castro (2005) en una investigación sobre la redefinición de roles tradicionales femeninos, encuentra que las mujeres universitarias perciben, en el ambiente académico, una tendencia a relacionar lo intelectual a lo masculino y lo ejecutivo con lo femenino. Lo intelectual se puede vincular con la producción de conocimientos que parte de la reflexión académica y del manejo de la mayor cantidad de producción teórica, en contraposición con lo ejecutivo que se vincula con el hacer, es decir, con la práctica.

La elección mayoritaria de estudiantes mujeres por realizar proyectos de RSU, es una apuesta que se podría catalogar de corte más femenino en el ámbito académico, entendiendo la educación como un acto social que reproduce comportamientos y aptitudes diferenciadas por sexo (Oliart, 2011). Esta dicotomía teoría-práctica tiene una larga historia en el mundo académico, conociéndose el valor que se le atribuye a la teoría por encima de la práctica, desde una visión tradicional de la educación. Es decir, aquello que tenga una preponderancia teórica, asociado a lo masculino, tendrá más valor y prestigio que lo vinculado a la práctica, asociado a lo femenino. Entonces, se podría decir que la propuesta del FCE es una experiencia formativa que no brinda prestigio académico en los parámetros mencionados, puesto que prioriza el manejo de experiencias sobre el manejo de información académica, reconoce la subjetividad como parte integral

del proceso investigativo, valora la intuición tanto como la racionalidad, el hacer tanto como el pensar, la producción de bienestar tanto como la producción teórica y la generación de sensibilidades tanto como la generación de conocimientos. Entonces, ¿qué buscan las estudiantes que apuestan por invertir su tiempo de formación realizando este tipo de proyectos? Un grupo ganador, compuesto por cinco mujeres y un hombre, reflexiona en su informe final:

Uno de los ejercicios más valiosos, incluso previo a la ejecución del proyecto, fue cuando decidimos que queríamos hacer algo para presentar al concurso, llevar a la acción cierto tipo de motivación que teníamos (...) pensar en futuros alternativos (Informe final. Proyecto Ayojeitero Anampiki, ganador del 1er concurso-2010).

La estrategia FCE permite a las estudiantes hacer realidad sus ideas de cambio social, sentir que aportan, desde un trabajo colaborativo, al desarrollo y el bienestar de comunidades o grupo de personas con una problemática social particular. Es decir, les permite sentirse agentes de cambio comprometidas con su sociedad, desde sus diferentes carreras. La satisfacción justamente está en el hacer, característica vinculada más con lo femenino, que puede provocar transformaciones sociales concretas. Tal vez por esta razón, más estudiantes mujeres buscan este tipo de actividades académicas.

“El fondo concursable es una oportunidad para los estudiantes que están motivados pero que no tiene las condiciones externas para desplegar su acción (...) los fondos son un estímulo para actuar” (Entrevista grupal a acompañantes DARS).

Siendo mujeres la mayoría de las postulantes y ganadoras del FCE esta viñeta describe su motivación. El concurso permite a las estudiantes actuar sobre un problema social y es a través de la acción que le dan sentido a su formación profesional. Les sirve para trabajar concretamente con un grupo o comunidad promoviendo o fortaleciendo su desarrollo, a la vez que también se dejan impactar por esta experiencia.

Otro aspecto importante es que al interior de los grupos ganadores existe la figura de coordinador/coordinadora del grupo, quien asume la responsabilidad de la gestión del equipo y el presupuesto, así como el vínculo con la DARS a través de los acompañantes. Este rol ha sido asumido por estudiantes mujeres en la mayoría de los casos, como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Número de estudiantes coordinadores por sexo

	H	M	Total
2010	0	3	3
2011	2	3	5
2012	0	5	5
Total	2	11	13

Nota: Elaboración propia

Una explicación sobre el número de estudiantes mujeres que asumen el rol de coordinadoras de proyectos, puede ser simplemente que la mayoría de estudiantes ganadoras son mujeres, pero se piensa también que puede estar asociado con ciertos roles y estereotipos de género que podrían estar reproduciéndose en el equipo de estudiantes que ejecutan el proyecto. Según Castro (2005), existe una diferencia de género en la manera en que los estudiantes universitarios perciben sus roles académicos. Las mujeres se perciben a sí mismas como muy comprometidas y detallistas, en contraposición con la percepción que tienen de los varones como *dejados* e irresponsables. Esta percepción puede explicar el porqué las mujeres prefieren hacer grupos de trabajo entre ellas.

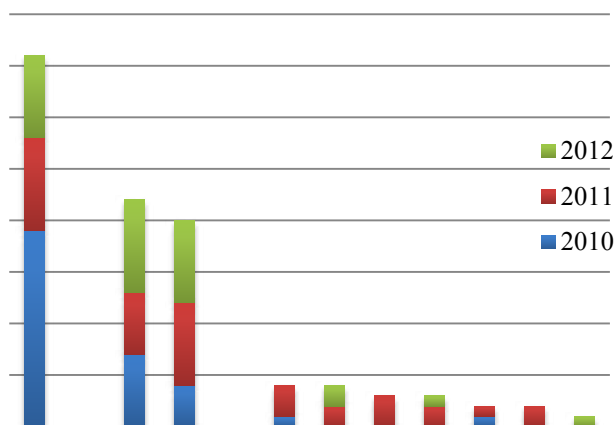
Las características asociadas a las mujeres universitarias son aquellas que las llevan a hacerse cargo de que las cosas funcionen, a ser operativas, ejecutoras y productivas. La visión del hombre como irresponsable, lo descalifica como un sujeto con capacidad para coordinar un grupo, donde la tarea de coordinación, implica gestionar los recursos humanos y materiales para que el proyecto se ejecute adecuadamente. Es importante mencionar que en el caso de las coordinadoras, que también tienen la responsabilidad de mantener la relación con la comunidad, este rol ejecutor se integra con un rol analítico y de manejo de situaciones y relaciones sociales; el cual según Castro (2005) se asocia más a los varones. Es decir, asumir este cargo puede estar contribuyendo a la formación de futuras profesionales que reconozcan no solo su capacidad de hacer, sino también de ser y sentirse actores sociales legítimos (Vargas, 2008).

Finalmente, de los trece proyectos, tres de ellos han sido ejecutados por equipos conformados solo por mujeres y los diez restantes han sido mixtos. De estos mixtos, siete han estado conformados mayoritariamente por mujeres, dos han tenido igual número de miembros hombres y mujeres y solo uno ha sido conformado por más hombres que mujeres. Estos datos, pueden deberse a que las mujeres han preferido juntarse entre ellas por afinidad y por buscar personas con las cuales puedan compartir el compromiso que implica la ejecución de un proyecto.

En lo que respecta a las Facultades, se puede decir que la mayoría de las y los ganadores provienen de la Facultad de LLCCHH, seguida de la FCAC y la Facultad de CCSS. Luego con un número muy reducido se encuentra a la FCI, lo cual contrasta con el número de postulantes de esta misma Facultad. Las otras Facultades que tienen un número reducido de estudiantes ganadores son la facultad de Gestión y Alta Dirección (FGAD), Derecho, Estudios Generales Ciencias (EEGGCC), Educación, Estudios Generales Letras (EEG-GLL) y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). La Figura 2 nos muestra la cantidad de estudiantes ganadores por cada facultad en los tres años de realización del concurso.

Figura 2

Número de estudiantes ganadores por facultad



Nota: Elaboración propia

Con respecto a la Facultad de LLCCHH, de donde provienen la mayor cantidad de estudiantes ganadores, es importante mencionar que todos proceden de la especialidad de Psicología. En el caso de la FCAC, la mayoría son estudiantes de la especialidad de Comunicación para el desarrollo (19) y en el caso de la Facultad de CCSS los estudiantes provienen mayoritariamente de las especialidades de Antropología (10) y Sociología (8).

Las especialidades mencionadas promueven la realización de actividades académicas, trabajos de campo e incluso de proyectos que hacen que las y los estudiantes puedan conocer la realidad de nuestro país. Cuentan con las herramientas que reciben en las aulas, pero sin poder ir más allá de lo que un curso les exige. En esa línea, se cree por ejemplo, que el FCE es una oportunidad importante para estudiantes de la especialidad de Comunicación para el desarrollo, quienes como parte del curso *Proyecto de Comunicación para el desarrollo* de último ciclo, elaboran un diagnóstico sobre una problemática social, pero no pueden hacer nada por tratar de mejorarla. Por esto se observó que, estudiantes que se han involucrado un semestre con una población y han podido conocer sus necesidades y recursos, postulan con la expectativa de cambiar una realidad que ya conocen y no pueden ignorar.

Existe una diferencia entre el número de postulantes de la FCI (47) presentada antes en la Figura 1 y la cantidad de estudiantes ganadores de la misma facultad (4) presentada en la Figura 2. Esta brecha se puede explicar porque los proyectos pasan por un proceso de evaluación que tiene como una de las áreas de evaluación su adecuado diseño. Los estudiantes de las carreras de letras tienen ventaja sobre los de la

FCI, ya que en sus mallas curriculares tiene la opción de aprender sobre diseño de proyectos, en el mejor de los casos, o tienen algún tipo de aproximación a proyectos de desarrollo, ya sea leyendo sobre estos, o escuchando alguna referencia a proyectos realizada por los docentes, lo cual podría explicar la brecha.

Hasta ahora se han descrito y analizado las características de los y las estudiantes ganadores. En la Tabla 4 se muestran los 13 proyectos ganadores, su ubicación geográfica, la población con la que colaboró cada uno y los temas trabajados por el proyecto.

Tabla 4
 Proyectos ganadores

	Ubicación geográfica	Población	Temas
2010			
Ayojeitero Anampiki: Cultivando experiencias de gestión productiva con los asháninkas de la comunidad de Cushiviani-Satipo	Cushiviani Río Negro Satipo Junín	Comuneros y comuneras de la Comunidad Nativa de Cushiviani	Organización social Gestión de procesos productivos
Acompañamiento interdisciplinario: colaborando con el bienestar y el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes de AIDENICA	Breña Lima Lima	Albergados de la Asociación para la Atención Integral de los Niños de la Calle (AIDENICA)	Fortalecimiento de capacidades
Programa de capacitación para la formalización de la Asociación de Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	Cercado de Lima Lima Lima	Miembros de la Asociación De Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	Formalización laboral
2011			
Jóvenes agentes de cambio: Concurso de proyectos de desarrollo local en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en el distrito de Curahuasi –Apurímac	Curahuasi Apurímac	Alumnos de 4to y 5to de secundaria de 4 instituciones Educativas del distrito de Curahuasi	Fortalecimiento de capacidades Participación ciudadana
Fortalecimiento del sentido de comunidad a partir de la promoción de conductas pro-ambientales con niños y niñas del centro poblado Catalina	Catalina Pueblo Nuevo Guadalupe La Libertad	Niños y niñas de la comunidad de Catalina	Sentido de comunidad Contaminación ambiental
Ayojeitero Anapiki: cultivando una experiencia participativa de implementación de tecnologías productivas con los asháninkas de la Comunidad de Cushivian	Cushiviani Río Negro Satipo Junín	Comuneros y comuneras, jóvenes y adultos de Comunidad de Cushiviani	Gestión e implementación de tecnología productiva
Elaboración participativa de propuesta de desarrollo para las comunidades de Muñapata (Cusco) a partir del impacto generado por la implementación del Modelo de Educación en alternancia	Muñapata Cusco	Jóvenes egresados de escuelas de Educación en Alternancia y representantes de la Comunidad de Muñapata	Educación y desarrollo
Malta Kushisha, adolescentes felices	San Juan de Lurigancho Lima Lima	Estudiantes de 1ero secundaria de la I.E. N°1179 Tomas Alva Edison	Educación y desarrollo

	Ubicación geográfica	Población	Temas
2012			
Nuestro lugar. Sonrisas, sueños y encuentros– Fortaleciendo los vínculos entre los moradores y moradoras de los AA.HH. Las Casuarinas y Nueva Esperanza–Distrito de Pueblo Nuevo–Chincha, a través de la intervención y apropiación del espacio público	Pueblo Nuevo Chincha Ica	Pobladores de los AAHH Las Casuarinas y Nueva Esperanza	Fortalecimiento de vínculos comunitarios Apropiación del espacio público
Mi futuro, mis decisiones: plan de vida y talleres artísticos para adolescentes involucrados directa e indirectamente en pandillaje de la I. E. 7080 Valle Bajo, Villa María del Triunfo	Villa María del Triunfo Lima	Estudiantes de 3ro a 5to de secundaria del turno tarde de la I.E. 7080 Jorge Bernal Salas	Desarrollo personal Prevención de la violencia juvenil
Coyanesha cherom: fortaleciendo lazos en el proyecto de teñido de mujeres yanasha en la C. N. Tsachopen (Chontabamba – Oxapampa–Pasco).	Chontabamba Oxapampa Pasco	Mujeres teñidoras que forman la agrupación Coyanesha Cherom	Organización social Gestión de negocios
Kamaxunbi somos Todos: experiencias de Aprendizaje en la comunidad nativa Yamino – 2011	Yamino Padre Abad Ucayali	Pobladores de la Comunidad Yamino.	Intercambio de aprendizajes Interculturalidad
Miradas que Curan: revalorizando la subjetividad en los pacientes del Hospital Hermilio Valdizán a través de la fotografía auto representativa	Santa Anita Lima Lima	Pacientes del Hospital Hermilio Valdizán	Fortalecimiento del auto-concepto y las capacidades expresivas

Nota: Elaboración propia

Sobre los temas trabajados por los y las estudiantes en los proyectos, se puede observar que hay un énfasis en el fortalecimiento de capacidades de los grupos y/o comunidades, que implican tanto un nivel personal, como comunitario. Es decir, los y las estudiantes plantean acciones que contribuyen a que los actores sociales involucrados desarrollen o refuercen sus propios recursos personales y valoren positivamente la potencialidad del trabajo colectivo, así como la pertenencia a un grupo de referencia.

Por ejemplo, el proyecto realizado en la comunidad de Catalina tenía el objetivo de fortalecer el sentido de comunidad a partir del trabajo de fortalecimiento de capacidades de los niños y niñas de la zona. Para los y las estudiantes era importante trabajar con los niños y niñas para lograr que los adultos (padres de familia) puedan involucrarse en las acciones de cuidado del medio ambiente que proponía el proyecto. Esto pudo lograrse reconociendo el liderazgo de los niños y niñas.

Por otro lado, se observa también un énfasis en los y las estudiantes por trabajar temas productivos, sobre todo con comunidades nativas amazónicas. Además, otros temas como la formalización laboral y la participación ciudadana también tuvieron el objetivo de mejorar la situación económica de los actores involucrados o ayudarlos a acceder a herramientas de gestión participativa, para mejorar la situación de vida en su comunidad. En el caso del proyecto *Jóvenes agentes de cambio*, realizado en el distrito de Curahuasi en Apurímac, la idea de fortalecer capacidades en los jóvenes de 4° y 5° de secundaria, tenía como objetivo final que estos diseñen y elaboren proyectos de desarrollo para su comunidad que puedan presentar en el presupuesto participativo de la Municipalidad Distrital.

Finalmente, los y las estudiantes trabajaron también el tema educativo, como vía para el desarrollo integral de la persona y también como factor protector en ambientes violentos o carenciados. Este es el caso de los proyectos desarrollados en la comunidad de Muñapata en Cusco y en los distritos de San Juan de Lurigancho y Villa María del Triunfo en Lima. Estos proyectos trabajaron con jóvenes de nivel secundario, con el objetivo de contribuir a su proceso educativo, desde una perspectiva de formación integral. Es decir, fortalecieron espacios de aprendizaje donde los jóvenes pudieron desarrollarse como personas y ciudadanos.

En resumen, se podría decir que existe una preocupación de los y las estudiantes por aportar a que los grupos o poblaciones se conviertan en los agentes de su propio cambio, promoviendo en ellos una participación activa en las actividades y en la generación de ideas de mejora sobre las temáticas trabajadas en los proyectos.

Desde el acompañamiento a la ejecución de los proyectos, el personal de la DARS aporta a la reflexión de las y los estudiantes sobre estos temas y trata de complejizar su mirada, a partir de evidenciar las particularidades de la población y del contexto sociocultural donde se ejecuta el proyecto. Es decir, cuando un proyecto se ejecutó con una comunidad nativa o campesina de la sierra o selva de nuestro país, se enfatizó en la importancia de reconocer las particularidades de la cultura o del grupo con el que trabajaba. Por ejemplo, en el proyecto *Coyanasha Cherom*, que colaboró con un grupo de mujeres artesanas de la cultura Yanasha, se les invitó a las estudiantes a tomar en cuenta el enfoque de género e intercultural para que puedan tener una comprensión más compleja de estas mujeres, las relaciones entre ellas y con su comunidad. Además, se reflexionó cómo a través de que las mujeres yaneshas aprendan a gestionar un negocio y a darle valor agregado a sus productos artesanales, mejoraría su situación de pobreza. Luego de esto, las estudiantes pudieron visibilizar que no solo estaban trabajando temas de organización social y gestión de negocios; sino también temas vinculados con roles de género y revalorización de la identidad cultural.

Tratando de hacer una categorización de los temas planteados por los y las estudiantes, se observa que en once de los proyectos se ha trabajado en la promoción de los Derechos Humanos: derecho a una educación de calidad, a vivir una vida libre de violencia, a una vivienda digna, a un trabajo digno, entre otros. Además, ya que cuatro de los proyectos también tuvieron como objetivo mejorar la situación de pobreza de las poblaciones con las que se colaboró, se piensa que han contribuido en alguna medida a luchar contra la pobreza de nuestro país.

Profundizando sobre la población con la que los proyectos colaboraron, se encuentra que las y los estudiantes eligen trabajar con aquellos grupos poblacionales considerados como vulnerables por su situación de pobreza, marginalidad de los ámbitos de poder y reconocimiento social. Entre ellos se encuentran: a) Las comunidades nativas de la selva peruana, de las cuales el 97.9% de ellas se dedican a la agricultura y el 77% se benefician de programas sociales de alivio a la pobreza (INEI, 2007); b) Niños y adolescentes alber-

gados, que se encuentran en situación de abandono o calle (Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar, 2012); c) Recicladores informales, de los cuales el 86% se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema (Ruiz, 2012); d) Estudiantes de colegios públicos, quienes estudian dentro un sistema educativo de baja calidad de la enseñanza (Rivero, 2013); e) Comunidades campesinas, las cuales concentran mayoritariamente una población con nivel de educación primaria y con acceso a programas sociales (INEI, 2013); f) Asentamientos Humanos, los cuales son el resultado de invasiones de terrenos eriazos para auto-construir viviendas, que en general no cuentan con servicios básicos (Naciones Unidas, 2004); g) Pacientes psiquiátricos, para los cuales solo existen cinco establecimiento dedicados exclusivamente a su atención a nivel nacional (Defensoría del Pueblo, 2005).

Se piensa que la experiencia de la ejecución de los proyectos pudo generar, una relación de conciudadanos entre los y las estudiantes y las comunidades y/o grupos con los que se colaboró. A través de los proyectos se pudo reconocer la condición de actores de todos los involucrados y se promovió relaciones ciudadanas, entendiendo a la ciudadanía como una condición subjetiva que se ejerce intersubjetivamente. Es decir, se plantearon relaciones en las cuales la persona antes de ser reconocida como ciudadana, fue reconocida como ser humano por otro ser humano. Este reconocimiento de la subjetividad es un requisito previo e indispensable para establecer relaciones de respeto, equidad y empatía entre sujetos (intersubjetivas), que puedan convertirse en la base para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto se pudo lograr, más allá de las diferencias socioeconómicas y culturales entre los y las estudiantes y los grupos con los que se colaboró.

Finalmente, la Tabla 4 nos muestra también la ubicación geográfica de los proyectos. A partir de esta información se sabe que cinco de los trece proyectos se ejecutaron en la provincia de Lima. Los demás proyectos han sido ejecutados en tres comunidades nativas de la selva, dos comunidades campesinas, una en la costa y otra en la sierra, y en dos asentamientos humanos ubicados en la provincia de Chíncha. Esta información revela que los y las estudiantes no necesitan alejarse mucho de sus propios contextos para encontrar grupos de personas en situación de desventaja.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los proyectos fueron ejecutados por grupos interdisciplinarios de estudiantes. Con respecto a la interdisciplinariedad, la Tabla 5 nos muestra cómo se han conformado los equipos para los diferentes proyectos, visibilizando las facultades y especialidades que se han relacionado para su ejecución.

Tabla 5

Proyectos ganadores y facultades y especialidades del equipo ejecutor

Facultades y Especialidades	
2010	
Ayojeitero Anapiki: Cultivando experiencias de gestión productiva con los asháninkas de la comunidad de Cushiviani-Satipo	CCSS–Antropología LLCCHH–Psicología FCI–Ingeniería Mecánica
Acompañamiento interdisciplinario: colaborando con el bienestar y el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes de AIDENICA	LLCCHH–Psicología FCAC – Comunicación para el desarrollo y Publicidad Educación
Programa de capacitación para la formalización de la Asociación de Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	FCAC – Comunicación para el desarrollo CCSS – Sociología
2011	
Jóvenes agentes de cambio: Concurso de proyectos de desarrollo local en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en el distrito de Curahuasi – Apurímac	CCSS–Sociología y Economía; LLCCHH – Psicología; Derecho; EEGGCC; EEGGLL
Fortalecimiento del sentido de comunidad a partir de la promoción de conductas pro–ambientales con niños y niñas del centro poblado Catalina	LLCCHH – Psicología; FCAC–Comunicación para el desarrollo y Publicidad; Educación
Ayojeitero Anapiki: cultivando una experiencia participativa de implementación de tecnologías productivas con los asháninkas de la Comunidad de Cushiviani	CCSS–Antropología LLCCHH–Psicología FCI–Ingeniería Mecánica
Elaboración participativa de propuesta de desarrollo para las comunidades de Muñapata (Cusco) a partir del impacto generado por la implementación del Modelo de Educación en alternancia	FCAC – Comunicación para el desarrollo FGAD–Gestión Social
Malta Kushisha, adolescentes felices	FCAC – Comunicación para el desarrollo; CCSS–Ciencia Política; Derecho; FGAD–Gestión Pública; EEGGCC; EEGGLL.
2012	
Nuestro lugar. Sonrisas, sueños y encuentros–Fortaleciendo los vínculos entre los moradores y moradoras de los AA.HH. Las Casuarinas y Nueva Esperanza–Distrito de Pueblo Nuevo–Chincha, a través de la intervención y apropiación del espacio público.	FCAC – Comunicación para el desarrollo LLCCHH–Psicología FAU
Mi futuro, mis decisiones: plan de vida y talleres artísticos para adolescentes involucrados directa e indirectamente en pandillaje de la I. E. 7080 Valle Bajo, Villa María del Triunfo.	LLCCHH–Psicología CCSS–Sociología FCAC–Publicidad Arte – Pintura
Coyanesha cherom: fortaleciendo lazos en el proyecto de teñido de mujeres yanesha en la C. N. Tsachopen (Chontabamba – Oxapampa–Pasco).	LLCCHH–Psicología CCSS–Sociología FGAD–Gestión social y Gestión empresarial
Kamaxunbi somos Todos: experiencias de Aprendizaje en la Comunidad nativa Yamino – 2011	CCSS–Antropología y Sociología; FCAC–Comunicación para el desarrollo; Artes Escénicas
Miradas que Curan: revalorizando la subjetividad en los pacientes del Hospital Hermilio Valdizán a través de la fotografía auto representativa	LLCCHH–Psicología CCSS–Antropología FCAC – Periodismo

Nota: Elaboración propia

Como la interdisciplinariedad es algo que se les exige como requisito, se puede decir que al inicio la relación entre las disciplinas es forzada. Los y las estudiantes de los cuales surge la idea del proyecto, eligen a estudiantes de otras facultades más por intuición o por afinidad. Por esta razón, se podría explicar la elección de estudiantes de disciplinas consideradas afines entre sí. La cercanía entre las disciplinas puede ser un factor que explique la cantidad de estudiantes de la Facultad de CCSS (Sociología y Antropología), Facultad de LLHHCC (Psicología) y FCAC (Comunicación para el Desarrollo) ejecutando juntos los proyectos. Sin em-

bargo, producto de la ejecución es que se valora el diálogo entre disciplinas y el aporte de las mismas para responder mejor a la problemática a resolver. Por ejemplo, los proyectos con comunidades nativas ubicadas en la selva peruana, liderados por estudiantes de la especialidad de Antropología, buscan estudiantes de Psicología o de Comunicaciones para cumplir con el requisito de la interdisciplinariedad.

Por otro lado, si la temática del proyecto exige la presencia de alguna disciplina en particular, los estudiantes que lideran el proceso buscan a otros de esas disciplinas específicas. Por ejemplo, en el proyecto *Ayojeitero Anampiki*, las estudiantes de Antropología buscaron estudiantes de Ingeniería Mecánica por la necesidad de construir una tecnología, acorde con el contexto de la población, que permitiera mejorar la calidad de café que producen; o en el proyecto *Nuestro lugar*, donde las estudiantes de Comunicación para el Desarrollo buscaron estudiantes de Arquitectura que pudieran aportar al diseño participativo del espacio público de dos asentamientos humanos.

Recordando lo planteado por Piaget (citado en Posada, 2004) sobre los tres niveles de la integración disciplinar: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad se realizará el análisis de los proyectos ejecutados.

Se puede decir que en todos los proyectos se ha llegado al nivel de la multidisciplinariedad, primer nivel de integración disciplinar, donde todas las disciplinas involucradas aportan desde su especificidad a lograr los objetivos del proyecto. Sin embargo, en los proyectos ejecutados por equipos donde predominaba mayoritariamente una disciplina sobre otras, el diálogo interdisciplinario se veía afectado. Esto ocurrió por ejemplo con dos de los proyectos ganadores en el 2010, el proyecto ejecutado con los niños y adolescentes del albergue AIDENICA, donde 17 de los 20 integrantes eran estudiantes de Psicología o en el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, donde cinco de los seis integrantes eran estudiantes de Comunicación para el Desarrollo.

Por otro lado, hay proyectos donde se ha podido lograr el siguiente nivel de integración disciplinar, la interdisciplinariedad, alcanzando un verdadero diálogo entre las disciplinas. Por ejemplo, en el proyecto *Coyanasha Cherom* estudiantes de Antropología, Psicología y Gestión pudieron aportar desde sus disciplinas para que mujeres artesanas yaneshas consiguieran reconocer en la producción de sus artesanías una forma de valorar y mantener viva su cultura, conseguir el reconocimiento de la comunidad a su trabajo y producir dinero extra para la economía de sus hogares; igualmente, el proyecto *Miradas que curan* donde estudiantes de Psicología y Comunicaciones pusieron en diálogo sus saberes con los de los pacientes psiquiátricos para la realización adecuada de talleres de fotografía auto-representativa, convirtiéndola en una herramienta terapéutica.

Finalmente, hay proyectos donde se ha podido lograr el nivel superior de integración disciplinar: la transdisciplinariedad. Esta tiene que ver con la construcción de sistemas metodológicos o teóricos válidos para diferentes disciplinas y la inclusión de los saberes de la comunidad en la producción de conocimiento. Este es el caso de un proyecto ganador en 2011 y otro en 2012. El ganador de 2011 es la segunda versión del proyecto *Ayojeitero Anampiki* que, a partir del objetivo de realizar el diseño participativo de una tecnología para el secado adecuado del café producido en la comunidad ashaninka de Cushiviani, construyeron una metodología de trabajo basada en tres pilares: la cotidianidad en el vínculo, la participación activa de todos los involucrados y la valoración de los saberes locales. Esta metodología es válida para lo que se denomina diseño de productos centrados en el usuario que convoca a ingenieros, antropólogos, diseñadores industriales, entre otros. El otro proyecto ganador en 2012 es *Nuestro Lugar*, que a partir del objetivo de realizar un diseño participativo del espacio público de dos asentamientos humanos en Chincha, involucró en el proceso de diseño y construcción a los pobladores, tomando en cuenta los saberes locales en el uso adecuado de los materiales de construcción.

A partir de la experiencia de ejecución de los proyectos, podemos decir que aquellos proyectos que tienen como objetivo un diseño participativo, son espacios de trabajo donde más fácilmente fluye la integración disciplinar, llegando al nivel superior de la transdisciplinariedad. La premisa es que, para que la tecnología o el espacio realmente sean usados por la comunidad, se necesita incluir además de una diversidad de saberes disciplinares, los saberes propios de la comunidad para que la misma se apropie y se identifique con la propuesta. Es decir, no solo se favorece el diálogo del conocimiento disciplinar y popular, sino que también como menciona Posada (2004), se favorece el afinamiento de ciertos valores tales como la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, entre otros.

Se pasa ahora a describir y analizar el segundo proceso: el acompañamiento a los equipos de estudiantes. El grupo de acompañantes estaba conformado por un total de catorce profesionales de siete carreras diferentes, entre ellas Psicología, Sociología, Comunicaciones, Educación e Ingeniería. A cada proyecto ganador se le asignaron dos acompañantes, los cuales se reunieron periódicamente con el grupo de estudiantes y además realizaban por lo menos un acompañamiento en campo. La pareja de acompañantes convoca a una primera reunión al grupo ganador para definir la periodicidad de las reuniones, el sentido del acompañamiento, y las pautas de seguridad para el trabajo en campo, la ejecución presupuestal y las fechas de entrega del informe final.

El acompañamiento es entendido como una metodología de trabajo que ofrece un espacio formativo a nivel de información, sensibilidades y habilidades de gestión; así como un espacio de cuidado, contención y escucha para los y las estudiantes. De este modo, en el acompañamiento se establece un vínculo que

coloca el énfasis en los aprendizajes que se producen como parte de la concepción, planificación e implementación de las actividades del proyecto, luego de haber sido confrontadas con la realidad planteada por la población y su contexto. Esto le otorga valor formativo al proceso de discusión y reflexión conjunta.

En las diversas reflexiones producidas entre acompañantes y estudiantes, se enfatiza en la importancia de construir relaciones horizontales y de confianza, tanto entre los miembros del equipo de estudiantes, cuanto con la comunidad o grupo con la que van a colaborar. La idea es que el establecimiento de este tipo de relaciones contribuye a la generación de espacios de escucha mutua donde se permite el intercambio de los diferentes saberes disciplinares, fomentando así la integración disciplinar. Por otro lado, con relación a la población se fomenta el reconocimiento y diálogo con los saberes de la comunidad. Finalmente, también se enfatiza en el valor de la flexibilidad y la apertura al cambio, asociado a la importancia de llevar a cabo un trabajo colaborativo, a partir de las demandas reales de la población. En otras palabras el acompañamiento, como espacio formativo, promueve y fortalece, tanto en los y las estudiantes como en los acompañantes, su autonomía, pensamiento crítico, compromiso social y ciudadanía activa.

Sobre el perfil del acompañante, se requiere que cuente con capacidad de escucha empática y contención, experiencia en el tema del proyecto y en la ejecución de proyectos con poblaciones vulnerables, manejo de grupo, manejo de enfoques de trabajo -género, interculturalidad, entre otros-, y capacidad para promover la interdisciplinariedad.

En la tercera fase de *Devolución de los resultados*, se les pide a los grupos de estudiantes que elaboren un informe final, el cual tiene una estructura que contiene los siguientes puntos: introducción, datos generales de la actividad, perfil de la población, objetivos, metodología, resultados, lecciones aprendidas (sobre la experiencia vivida y sobre la formación profesional), conclusiones y anexos. El informe final es entregado tanto a la comunidad o grupo con el que se colaboró, como a la DARS.

Como parte del proceso formativo y colaborativo, es de suma importancia que las y los estudiantes incorporen a la ejecución de proyectos de RSU la devolución de resultados. Esta se considera como un acto de reconocimiento a todo el trabajo producido con la comunidad. Además, concretiza en un documento aquello que se ha podido alcanzar con el proyecto, lo cual puede servirle a la comunidad como insumo para llevar a cabo futuros procesos de desarrollo. Con respecto a los acompañantes, estos presentan un documento, *Ficha de cierre*, que da cuenta de los logros alcanzados y realiza un balance de la experiencia y dificultades observadas.

La cuarta fase de *Difusión de los proyectos* se enfoca en la trasmisión de la experiencia de los y las estudiantes por dos razones. La primera tiene que ver con que se abre una posibilidad de introducir en el espacio universitario, experiencias formativas que toman en cuenta el enfoque de RSU para la producción

de conocimiento socialmente pertinente. Y la segunda, con la posibilidad de llegar a otras universidades con una metodología innovadora de formación integral para el estudiante como persona, ciudadano y futuro profesional.

Para la difusión de los proyectos que han terminado su ejecución se realizan varias estrategias. Por un lado, se organizan actividades académicas, como conversatorios, donde los y las estudiantes exponen acerca de su experiencia, por otro lado, se han promovido exposiciones para estudiantes, con el objetivo de que tengan acceso a experiencias concretas realizadas por sus pares y así puedan motivarse a participar. Finalmente, en las capacitaciones para los participantes se ha institucionalizado que un proyecto ganador, de la versión anterior del concurso, cuente su experiencia de ejecución de un proyecto de RSU.

Con respecto a los medios comunicacionales de la DARS, se utiliza una vitrina colocada en la vía central del campus para difundir los resultados de los proyectos y la propia voz de los estudiantes opinando sobre cómo esta experiencia ha aportado a su formación profesional. Finalmente, en la página web de la DARS se colocan los formularios de postulación y los informes finales de todos los proyectos ganadores, con el objetivo de que nuevos postulantes tengan modelos a seguir. Es importante mencionar que estudiantes de otras universidades de Lima y otras regiones han solicitado participar de los concursos. Por ahora no se les permite participar, pero se tiene como un pendiente pensar una propuesta que pueda concretizarse a través de la Red Peruana de Universidades (RPU).

Es importante resaltar que también las y los estudiantes de manera autónoma buscan difundir sus proyectos en las actividades académicas que se realizan desde sus facultades, por ejemplo a través de los coloquios o conversatorios organizados por los centros de estudiantes o centros federados.

Por último, en la quinta fase de *Institucionalización de los proyectos*, desde la DARS se buscan otras unidades en la PUCP que puedan acogerlos para darles la continuidad que desde la dirección no se les puede ofrecer. Por ahora, solo se ha realizado una alianza con el Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE) logrando que dos de los trece proyectos sean acogidos por su plataforma institucional. Estos se han constituido en los dos primeros grupos de investigación de estudiantes y egresados reconocidos formalmente por ellos. Los dos proyectos institucionalizados son el proyecto *Ayojeitero Anampiki* y el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, debido a su contribución al cuidado del medio ambiente. Todavía queda una larga tarea para continuar con esta fase, y así asegurar la continuidad y sostenibilidad de los proyectos.

Sobre los procesos comunitarios y beneficios formativos

Los diferentes actores participantes del presente estudio entrevistados, señalan que los aportes de esta experiencia se concentran en a) los y las estudiantes, b) los grupos con los que se colaboró, c) el vínculo que se genera entre estos dos actores, y d) la educación superior. Con respecto a los aportes para los y las estudiantes, los diferentes actores participantes concuerdan en que la estrategia FCE les brinda la oportunidad de desarrollar una serie de habilidades personales, sociales y ciudadanas que van más allá del saber o conocimiento académico. Es decir, a través de la estrategia FCE se logra desarrollar, de forma integral, los sistemas afectivo, cognitivo y social de los y las estudiantes (Di Matteo, 2012).

Los propios estudiantes y los acompañantes entrevistados concuerdan en que el principal beneficio formativo es la experiencia de integración disciplinar, la cual, retomando a Piaget (citado en Posada, 2004), se da desde el nivel de lo multidisciplinar, pasando por lo interdisciplinar y culminando en el nivel superior de la transdisciplinariedad. Este aporte a su formación coincide con la competencia general N° 7, señalada en el Modelo Educativo PUCP (2011) que indica la importancia de que estudiantes trabajen en equipos pluridisciplinarios y sean conscientes de sus roles y responsabilidades en ellos, contribuyendo de manera asertiva en la consecución del objetivo final. En la experiencia de ejecución de los proyectos, los grupos, conformados por estudiantes de distintas facultades, han podido conocer las perspectivas de las diferentes disciplinas involucradas en el proyecto, ampliando y complementando sus visiones sobre un mismo tema. Además, han podido acercarse a temas que no corresponden directamente a sus disciplinas, poniendo en práctica un trabajo interdisciplinario a partir de la coordinación de diferentes herramientas y saberes.

“En tu proceso formativo no hay ningún espacio para trabajar con gente de otras carreras. Tuvimos una experiencia real de interdisciplinariedad” (Priscilla, Comunicadora para el desarrollo, Proyecto Coyanesha Cherom).

Es decir, como refiere Tamayo (2011), los y las estudiantes han pasado por tres etapas fundamentales en el trabajo de integración disciplinar: la creación de un equipo de trabajo, el entendimiento de un mismo lenguaje y el acercamiento a un problema común.

Otro aspecto relevante sobre la integración disciplinar es que los y las veinte estudiantes que participaron del taller grupal concluyen que la humildad con respecto a los conocimientos de sus disciplinas, es una postura que permite acoger, respetar y comprender los saberes de otras disciplinas como válidos y pertinentes. Este paso previo facilitó el dialogo interdisciplinario y contribuyó a una mejor comprensión de la realidad, así como a la generación de mejores respuestas a las problemáticas de las comunidades o grupos con los que colaboraron.

Por otro lado, estudiantes y acompañantes rescatan que los y las estudiantes han podido adquirir un conjunto de habilidades, como las comunicativas, de gestión de recursos, ciudadanas y de trabajo en equipo. Retomando a Bringle y Steinberg (2010), se puede decir que los y las estudiantes que pasan por un proceso de Aprendizaje en Servicio, adquieren no solo conocimientos académicos, sino una serie de habilidades personales y sociales del tipo desarrollado por los y las estudiantes involucrados en esta experiencia.

Las habilidades comunicativas adquiridas -consideradas como una competencia general del Modelo Educativo PUCP (2011)-, no solo se limitan al desarrollo de destrezas para transmitir mensajes verbales o escritos adecuados al contexto, sino que también se refieren a la capacidad de entablar relaciones con diferentes actores sin tener prejuicios, miedo o vergüenza. Así, los y las estudiantes se han relacionado con autoridades de comunidades nativas, directores de instituciones públicas como colegios y hospitales, representantes de gremios laborales, líderes y lideresas comunales, entre otros.

Las habilidades de gestión corresponden al adecuado manejo del tiempo y del dinero asignados para ejecutar los proyectos. En este sentido, los y las estudiantes aprendieron a manejar presupuestos y a planificar actividades; además, en algunos proyectos, dado que el fondo dado por la DARS fue insuficiente, los y las estudiantes generaron nuevos fondos mediante actividades de recaudación. Una estudiante señala:

“Nuestro problema eran los fondos, por eso yo aprendí a hacer Tonos Pro-fondos, hicimos varios” (Fabiola, Comunicación para el desarrollo, Proyecto Kamaxunbi).

Se puede notar que en este proyecto las estudiantes tuvieron que ingeniarse para conseguir más dinero para lograr sus propósitos. Esta misma situación ocurrió con los estudiantes del proyecto *Ayojeitero Anampiki* y las estudiantes del proyecto *Coyanasha Cherom*. Se piensa que esta experiencia formativa, que normalmente no está en los planes de estudio, facilitará el futuro ejercicio profesional de los y las estudiantes.

Con respecto a las habilidades ciudadanas, podemos decir que a través de los proyectos los y las estudiantes se involucran en una realidad distante y diferente a la de ellos, y terminan sintiéndose parte de la misma. Es decir, se fortalece un sentido de pertenencia a un todo a partir de la sensación de ser un solo “nosotros” con los grupos con los que se colaboró. Sobre este punto los estudiantes refieren:

“La posibilidad de pensar en futuros alternativos para nuestro país, nos aleja de la diferencia que discrimina y nos acerca a la diversidad que nos enorgullece” (Informe final. Proyecto Ayojeitero Anampiki, ganador del 1er concurso–2010).

Por otro lado, los y las estudiantes aprenden a tener una postura política de respeto por el diálogo, la equidad y el desarrollo por encima del asistencialismo, la cual construye ciudadanía en ellos y en las personas con las que colaboraron. Es importante mencionar que el desarrollo de estas habilidades está en consonancia con la competencia general N° 11 del Modelo Educativo PUCP (2011) referida a la construcción de ciudadanía.

Finalmente, sobre las habilidades de trabajo en equipo, los y las estudiantes han tenido la capacidad de asignar responsabilidades y establecer metas en conjunto. Es importante resaltar que la conformación de los equipos ha sido una decisión autónoma, lo que ha facilitado que el trabajo fluya dados los vínculos amicales previos.

Estudiantes y acompañantes identifican que todos estos beneficios formativos en los y las estudiantes generan o fortalecen su sensibilidad social, lo que les proporciona la satisfacción personal de haber contribuido de alguna manera con el bien común.

El proyecto genera un compromiso distinto al que genera un curso, te genera una motivación personal, que no era la nota, sino generar un bien mayor, no solo a ti, sino también a la comunidad. Ese compromiso te enriquece como persona (Milagros, Comunicación para el desarrollo, Proyecto Nuestro lugar).

Esta satisfacción personal, que contribuye a que los y las estudiantes conozcan y reconozcan concretamente lo que son capaces de hacer y lograr, en algunos casos incluso contribuye a definir su línea de carrera profesional.

“Esta experiencia ayuda a tener más clara la decisión de que línea seguir dentro de cada profesión” (Fiorella, Antropología, Proyecto Ayojeitero Anampiki).

Son varios los estudiantes y ahora egresados que siguen trabajando en el tema que desarrollaron en sus proyectos. Los miembros del proyecto *Ayojeitero Anampiki* y del proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, siguen trabajando los temas de sus proyectos como grupos de investigación en INTE-PUCP. Además, las estudiantes del proyecto *Kamaxumbi*, siguen trabajando con la comunidad de Yamino hasta la actualidad.

Sobre los aportes para los grupos con los que se colaboró, tanto los y las estudiantes, los acompañantes y los grupos que han sido entrevistados, concuerdan en que la estrategia FCE ha podido generar o fortalecer procesos comunitarios como el fortalecimiento de capacidades, la participación, la identificación de recursos y necesidades, así como el trabajo en comunidad, los cuales se dan a partir del establecimiento de una relación de mutuo beneficio, tal como plantea la RSU. Retomando a Montero (2004), se puede decir que estos procesos comunitarios se producen cuando las personas, grupos o comunidades han sido consi-

derados como actores sociales y participantes activos de sus propias vidas. En ese sentido, la experiencia ha aportado a que las personas involucradas en los proyectos descubran sus propias maneras de mejorar las condiciones consideradas por ellos como desfavorables para su desarrollo. Estas condiciones podían relacionarse a su situación económica, a una educación deficiente, a la carencia de espacios públicos que permitan la integración comunal, a su exposición al pandillaje, a su situación de informalidad laboral, entre otras. Un ejemplo de esto se observa en el trabajo realizado en el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*; al respecto, el Presidente de la Asociación de Recicladores menciona:

“Nosotros necesitábamos capacitarnos para nuestra formalización, vinieron las señoritas y capacitaron a 120 recicladores, aprendimos a valorar nuestro trabajo y hacerlo valorar por otros. Ahora las municipalidades toman en cuenta nuestra voz, antes ni existíamos” (Entrevista al Secretario de organización de la Federación Nacional de Recicladores del Perú–FENAREP y Presidente de la asociación ATALIR).

Se puede ver que a partir del proyecto los recicladores pudieron desarrollar capacidades para salir de su situación de informalidad y, además, pudieron reflexionar sobre su trabajo y sobre la imagen desvalorizada que se tiene de ellos en la sociedad. A través del proceso de formalización, pudieron revalorar su estatus de trabajadores y comprenderlo como una actividad que contribuye al cuidado del medio ambiente.

Sobre la participación, los estudiantes concuerdan en que las comunidades han participado activamente. Sin embargo, es importante mencionar que ha habido distintos niveles de participación de parte de la comunidad en los diferentes proyectos, en algunos casos la comunidad ha podido construir, con los estudiantes, las actividades del proyecto; por ejemplo, en el caso del proyecto *Ayojeitero Anampiki*, un secador solar; en el proyecto *Kamaxunbi*, un texto publicable; en el proyecto *Coyanasha Cherom*, un logo para la venta de artesanías; y en el proyecto *Nuestro lugar*, la construcción de infraestructura en la vía principal que cruza los asentamientos con los que se colaboró.

Otro nivel de participación, ha sido la asistencia activa de la población a las actividades propuestas por el proyecto, como en el caso de los proyectos *Malta Kushisha* y *Mi futuro, mis decisiones*, que trabajaron con estudiantes de secundaria de colegios públicos; el proyecto *Acompañamiento interdisciplinario realizado con niños y adolescentes albergados de la asociación AIDENICA*; así como el proyecto *Miradas que curan* ejecutado con pacientes psiquiátricos. Esta asistencia activa, en algunos casos contó con aportes de la población que iban transformando las actividades. Finalmente, es importante mencionar que la participación de las personas de la comunidad no fue homogénea, lo que trajo como consecuencia un impacto diferenciado de los proyectos.

Con respecto a la identificación de necesidades y recursos, tanto estudiantes como grupos entrevistados concuerdan en que los proyectos sirvieron para que las comunidades puedan reconocer, por un lado, sus propias habilidades personales y colectivas, reconociendo sus propios conocimientos y sus capacidades para trabajar en equipo y lograr lo que se proponen; por otro, pudieron identificar también sus propios problemas y necesidades a través de los diagnósticos participativos previstos en algunos proyectos o mediante actividades concretas que los invitaban a la reflexión y problematización sobre una temática particular. Un ejemplo de esto último, es el caso del proyecto *Jóvenes agentes de cambio*, que realizó un concurso de proyectos entre estudiantes de secundaria de dos colegios en el distrito de Curahuasi en Apurímac, en el cual los propios estudiantes tenían que detectar sus principales problemas sobre salud sexual y reproductiva, para luego proponerlos al presupuesto participativo de su distrito. Es importante mencionar que los estudiantes de los colegios pudieron proponer situaciones que las estudiantes universitarias no se imaginaron que existían en esa zona, como el acoso en las calles y la trata.

Con respecto al trabajo en comunidad, los proyectos motivaron el trabajo conjunto y las personas involucradas han podido comprobar sus beneficios. Un ejemplo de esto se dio con los pobladores de los asentamientos Casuarinas y Nueva Esperanza (distrito de Pueblo Nuevo en Chincha). Al respecto, el Presidente del AAHH Nueva Esperanza refiere:

“Siempre se ha tratado de ver que la ciudadanía esté unida para poder lograr un objetivo (...) creo que sin el apoyo de todos no hubiéramos podido hacer las construcciones” (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

El trabajo conjunto en este caso trajo un beneficio tangible para toda la comunidad: el mejoramiento del espacio público. Por otro lado, en el proyecto *Coyanasha Cherom*, el producto del trabajo conjunto se tradujo en una sensación de bienestar para las mujeres yaneshas, la cuales encontraron en el grupo de artesanas un soporte social y emocional.

“Hemos aprendido que compartir en grupo nos desestresaba y nos ayudaba a avanzar el en trabajo en artesanías porque sola en mi casa no avanzo” (Entrevista, Artesana del grupo Coyanasha Cherom de la C.N. Tsachopen).

Es interesante notar que la consecuencia del trabajo en comunidad puede traer tanto beneficios tangibles y concretos, como beneficios psicológicos a partir de la percepción de redes de apoyo y compañerismo entre miembros de una misma comunidad. Es importante señalar que los grupos comunales entrevistados manifiestan que todos estos procesos comunitarios son sentidos como oportunidades de mejora y de generación de bienestar.

Sobre los aportes al vínculo estudiantes-grupos, los entrevistados concuerdan en que la estrategia FCE ha promovido procesos comunitarios como el de familiarización -a partir de la apuesta RSU por construir vínculos horizontales-, de confianza, de respeto y reconocimiento mutuo entre ambos actores. Los y las estudiantes han valorado la importancia de construir relaciones de confianza con la comunidad antes de comenzar las actividades del proyecto. Además, señalan que la presencia constante en la comunidad es la principal causa del fortalecimiento de este vínculo; por esta razón, es imprescindible la generación de espacios de integración en la vida cotidiana de las personas con las que se colabora. Los grupos o comunidades han experimentado una relación de trabajo horizontal que ha tomado en cuenta sus ideas y ha respetado sus reglas de convivencia social y a sus autoridades. Además, ambos actores han podido construir relaciones de amistad mutua, algunas de ellas han trascendido incluso a los proyectos. Sobre este punto pobladores que han participado en diferentes proyectos mencionan:

“Los estudiantes han venido a hacer el trabajo grupalmente o sea intercambiando ideas, otras instituciones y ONGs han venido solo a hacer un taller” (Entrevista Comunero ashaninka, participante del proyecto Ayojeitero Anampiki).

“Lo más importante que yo percibí de ellos es la hermandad, amistad de ellos, también percibieron de nosotros, ellos han sabido convivir con nosotros” (Entrevista, comunero yanesha, participante del proyecto Coyanesha Cherom).

Los pobladores comparan los proyectos ejecutados por los y las estudiantes con otras experiencias previas ejecutadas por otras instituciones de la sociedad civil. Señalan que la diferencia radica en la calidad humana de los estudiantes, la calidad del vínculo que han podido construir mutuamente y como esto trae consigo un reconocimiento mutuo de saberes, capacidades y recursos para la consecución adecuada de los proyectos.

Por otro lado, en este vínculo estudiantes-grupos se ha podido también promover procesos de problematización y desnaturalización de la realidad a partir de la generación de espacios de discusión y dialogo. La promoción de espacios informativos, de reflexión e intercambio de ideas, expectativas y alternativas alrededor de una problemática común, permitió trabajar sobre esta y mejorar la situación de la comunidad o grupo. Estos espacios han contribuido al fortalecimiento de las personas, ya que se pudo compartir sobre qué es lo que la comunidad tiene, lo que realmente quiere y lo que tiene que hacer para cambiar.

“Participamos (...) sobre cómo podemos hacer nuestra comunidad más adelante, hemos pensado qué queremos nosotros” (Pobladora AAHH Las Casuarinas).

Finalmente, desde este vínculo diferente se ha podido fortalecer también la ciudadanía, tanto de los estudiantes como de las personas con las que se colaboró, y ello a partir del establecimiento de relaciones intersubjetivas que atribuyen a cada uno de los actores involucrados una condición de iguales, sin desconocer sus diferencias. Así, mencionamos que partiendo del respeto mutuo, los y las estudiantes se preocuparon por generar metodologías de trabajo adecuadas a las personas y al contexto cultural donde trabajaron, lo que concuerda con otra competencia general prevista en el Modelo Educativo PUCP (2011), que se refiere a que los y las estudiantes contribuyen en el diseño e implementación de proyectos tomando en cuenta los impactos sociales y las situaciones locales. Sobre este punto un estudiante menciona:

Uno llega pensando en hacer una cosa y llegando al lugar, de acuerdo a lo que la población demanda, las cosas cambian. Eso te frustra, pero vas entendiendo que no puedes llegar a imponer y lo que debes hacer es comprender lo que los otros quieren (María Claudia, Antropología, Proyecto Kamaxunbi).

Es importante rescatar que este proceso de apertura y flexibilidad implica tomar en cuenta al otro, pero no es fácil y genera frustración. Además, este proceso implicó para los y las estudiantes tener que adecuar la teoría de sus disciplinas con la práctica. Es decir, tuvieron que adaptar sus conocimientos a las demandas de la realidad, reinterpretándolos e incluso tuvieron que dejar de lado metodologías de trabajo sofisticadas, para optar por técnicas más sencillas pero que terminaron siendo más útiles. Sobre este punto se opina:

“Las que se aprende en las aulas no son moldes que deben imponerse en la realidad, sino pautas que hay que probar y adecuar” (Informe final. Proyecto Nuestro lugar, 2012).

Por último, con respecto al vínculo estudiantes-grupos con los que se colaboró, es importante mencionar que en algunos proyectos se tomó en cuenta los saberes de la población, promoviendo así el reconocimiento positivo de la diversidad cultural y la transdisciplinariedad (Piaget citado en Posada, 2004). Sobre este punto, estudiantes, acompañantes y grupos entrevistados concuerdan en que, en algunos proyectos, se ha podido establecer un intercambio de conocimientos entre la comunidad y los estudiantes, generando un aprendizaje mutuo. Las comunidades o grupos reconocen que los estudiantes llegan con una disposición por escuchar y aprender de ellos, de su trabajo en la chacra, de sus saberes con respecto al uso de materiales de construcción, de sus formas de construir, de sus idiomas. Sobre este punto el presidente del AAHH Nueva Esperanza refiere:

Viendo el apoyo que podemos darle, hemos tratado de mejorar la idea que tenían los estudiantes, en el sentido de que podíamos alargar la vida útil de lo que se quiere hacer, construyendo un espacio de cemento para las maderas (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

En la viñeta anterior se reconoce la apertura de los estudiantes por incorporar los saberes de la comunidad como saberes válidos para mejorar el producto final. Esta valoración también redundante en una sensación de bienestar en los pobladores, los cuales al sentir un reconocimiento auténtico de sus saberes, se sienten también reconocidos como personas valiosas. Un comunero yanesha menciona:

Una estudiante dijo ustedes también son inteligentes, y sentimos una confianza porque de esa reunión salimos diferentes y empezamos a conversar. De verdad nosotros somos inteligentes, ni siquiera sabíamos, siempre hemos pensado que los que estudian son más inteligentes y ellas nos dijeron con todo su cariño, ustedes son muy inteligentes, todo lo que saben es muy importante (Comunero yanesha, proyecto Coyanesha Cherom).

Esta viñeta refleja las relaciones de poder históricas que se expresan entre pobladores de distintas clases sociales y pertenencias étnico-raciales. Como se ha mencionado, los y las estudiantes llegan a las comunidades con todas las marcas del poder social que se concretizan en provenir de la capital, ser estudiantes de una universidad privada y tener una situación económica acomodada. Esto los posiciona en un lugar superior al de las personas de la comunidad, quienes durante siglos han naturalizado el desposeimiento del poder, naturalizando su situación de vulnerabilidad y exclusión (Montero, 2003); de ahí la importancia de establecer relaciones horizontales de reconocimiento mutuo.

Finalmente, sobre los aportes para la educación superior, estudiantes y acompañantes concuerdan en que la estrategia FCE es un aporte metodológico que forma integralmente al estudiante universitario y posibilita la producción de conocimientos con pertinencia social (González, 2007). Los aportes se pueden ver en el enriquecimiento del proceso formativo a partir de la valoración que se le otorga al Aprendizaje en Servicio, el cual propone una vinculación constante entre teoría y práctica (Molina et al., 2012). En el caso del FCE, este se concretiza a través del contacto con las problemáticas de nuestro país. Tal aprendizaje, que implica un hacer y una reflexión constante sobre ese hacer, permite que los estudiantes puedan tener una formación alternativa a la de las aulas, que les da la libertad de elegir qué temas conocer, con quién colaborar, con qué disciplinas relacionarse, así como pensar en los objetivos que quieren lograr a través de los proyectos.

Esta valoración del Aprendizaje en Servicio que impulsa la autonomía y el compromiso social de los y las estudiantes, la interdisciplinariedad y la investigación-acción, les brinda caminos alternativos en la formación universitaria por donde pueden transitar en busca de una sociedad más justa y equitativa. Según González (2007) la idea es romper con las limitaciones de la educación que enfatiza el *saber cómo*, para poder también *saber para qué y para qué no*, y el *saber para quién*.

La estrategia FCE permite fomentar la calidad académica con pertinencia social, entendida como el mejoramiento de contenidos educativos que aporten al desarrollo humano y social. Según Gonzales (2007), en la universidad latinoamericana la calidad académica a menudo ha sido contrapuesta con la educación

e investigación al servicio de los problemas sociales; en este sentido, este estudio aporta a la generación de espacios legítimos, donde calidad académica y pertinencia social pueden encontrarse y contribuir a la formación de estudiantes comprometidos con la transformación de su sociedad.

Asimismo, la estrategia FCE también refuerza el prestigio de la PUCP en la sociedad peruana como una universidad sensible y abierta a las demandas sociales, subrayando y, a la vez, fortaleciendo, su carácter humanista:

“Es una buena medida de parte de la universidad tratar de ayudar a los pueblos que recién estamos empezando para tener una mejor calidad de vida” (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

Finalmente, si bien los participantes de esta sistematización concuerdan sobre los aportes de la experiencia FCE, también hay particularidades en cómo cada uno de ellos visibiliza estos aportes. Es claro que tanto estudiantes como acompañantes concuerdan más en los aportes formativos que ha dejado la experiencia en los y las estudiantes. Por otro lado, tanto estudiantes como los grupos entrevistados concuerdan en cómo esta experiencia ha favorecido la puesta en marcha de una serie de procesos comunitarios que han fortalecido a los grupos con los que se colaboró. También concuerdan en que el vínculo establecido entre ellos ha promovido otros procesos comunitarios que los han enriquecido mutuamente. Por último, los tres actores concuerdan en que esta experiencia aporta a la educación superior, haciéndola más socialmente pertinente.

Reflexiones finales

A través de esta sistematización, se ha podido repensar el prestigio en la educación superior, tradicionalmente atribuida a lo intelectual, vinculado a la investigación denominada científica y al conocimiento de un prolífero número de autores y teorías foráneas, es decir la valoración del conocimiento teórico sobre la praxis.

Se observa que la dicotomía teoría vs práctica, entendida también como lo intelectual vs lo ejecutivo, es un binarismo que promueve y refuerza la producción de conocimiento que se preocupa primordialmente de saber cómo y por qué pasan las cosas, en vez de pensar en para qué o para quién se produce este conocimiento, es decir se refuerza la producción de conocimiento socialmente responsable. Por otro lado, refuerza también las relaciones de poder entre hombres y mujeres; dejando para hombres el ámbito de lo teórico, de la reflexión abstracta o de gabinete, y para las mujeres, el ámbito de lo ejecutivo y del hacer, no tan valorado en el ámbito académico tradicional.

Resaltamos que más estudiantes mujeres que hombres apostaron por pasar por esta experiencia que ha impulsado el encuentro entre teórica y práctica, lo que ha permitido valorar el hacer, tanto como el pensar y el sentir, mediante una metodología de formación que transversaliza el enfoque de RSU.

Por otro lado, la investigadora piensa que el presente estudio permite comprender que la estrategia FCE es una apuesta ética y política, ya que construye espacios de generación y fomento de ciudadanía para todos los involucrados y permite la generación de procesos de cambio social. Son dos los espacios principales donde esto se concretiza: el del acompañamiento entre estudiantes y acompañantes DARS, y el de ejecución de los proyectos entre estudiantes y grupos con los que se colaboró; en ambos se han promovido procesos comunitarios de fortalecimiento de capacidades y de participación de los actores sociales como protagonistas de sus propias transformaciones. Además, se han promovido procesos de desnaturalización de la realidad, generando cuestionamientos que han permitido pensar en futuros mejores tanto para los grupos con los que se colaboró, como para la universidad, proponiendo una formación integral e interdisciplinaria.

En los espacios de acompañamiento, estudiantes y acompañantes han construido relaciones conciudadanas, la distribución equitativa del poder y las responsabilidades, así como el diálogo y el consenso en la toma de decisiones. En la ejecución de los proyectos, los y las estudiantes han propiciado la participación activa de la población, logrando niveles diferenciados, pero siempre devolviéndoles la responsabilidad de ser agentes de su propio cambio. Finalmente, también en ambos espacios se ha incentivado la redistribución justa del poder vinculada a la producción de conocimiento, ya que se ha generado un diálogo interdisciplinario, e incluso transdisciplinario.

Pensamos que este documento ha permitido reflexionar y mostrar también una nueva relación con los y las estudiantes. Desde mi experiencia como Coordinadora de la estrategia y acompañante de cinco de los trece proyectos ejecutados, puedo afirmar que existen formas diversas de conducir un proceso de aprendizaje con estudiantes, es decir existen formas más democráticas de ser docentes, las cuales tienen mayor impacto en la formación. Se trata de ver a los estudiantes como sujetos, con capacidad de definir sus propios intereses académicos y participar activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Finalmente, mencionamos que los participantes de este estudio, estudiantes y acompañantes, consideran que hay algunos pendientes. Por un lado, está lo acotada de la experiencia que ha llegado solo a 97 estudiantes; por otro, los grupos con los que se colaboró mencionan que aún no se ha podido lograr la sostenibilidad de los proyectos, que si bien no es un objetivo de la estrategia, es una demanda de ellos.

Por último, se ha podido detectar que la formación integral e interdisciplinaria carece aún de procedimientos de acreditación, lo que implica que la PUCP siga apostando por el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar y transmitir conocimientos con pertinencia social. En este sentido, el presente trabajo aporta con información relevante para repensar la propuesta formativa actual.

REFERENCIAS

- Bringle, R. & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, (147), 37-46. Recuperado de http://www.niu.edu/engagedlearning/service/docs/Bringle_hatcher_Service-LearningCurricularEngagement.pdf
- Bringle, R. & Steinberg, K. (2010). Educating for informed community involvement. *American Journal of Community Psychology*, (46), 428-441. Recuperado de http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/534_eng.pdf.
- Castro, M. (2005). *Mujeres profesionales jóvenes: redefinición de roles tradicionales femeninos* (Tesis de licenciatura no publicada). PUCP, Lima, Perú.
- Defensoría del Pueblo. (2005). *Salud mental y derechos humanos: la situación de los derechos de las personas internadas en establecimientos de salud mental* (Informe Defensorial N° 102). Lima: Serie de Informes Defensoriales. Recuperado de http://www.minsa.gob.pe/dgsp/archivo/salud_mental_documentos/15_informe_102_Defensoria_Peru_%20junio.pdf
- De la Cruz, A. & Perú, S. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad*, 2(13), 19-52.
- Del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos Aprendizaje-Servicio Solidario? En M. Herrero y M. Nieves (Comp.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 11-14). Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Di Matteo, M. (2012). Aportes para pensar la formación profesional en la universidad. En M. Herrero y M. Nieves (Comp.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 15-19). Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Dirección de Estadística–Asamblea Nacional de Rectores. (2011). *Datos estadísticos universitarios*. Recuperado de http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf

- Gonzales, M. (2007). Complejidad y el movimiento universitario: exploraciones sobre la calidad académica con pertinencia social en las universidades de América Latina y el Caribe. En M. Lara (Coord.), *Al margen de los márgenes transdisciplinariedad y complejidad: experiencias y retos desde la universidad* (pp. 49-90). San Juan de Puerto Rico: Koiné Inc.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hopenhayn, M. (2000, junio, año 2). Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. *Reflexión política*, 3(2).
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2007). *II Censo de las Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana. Resultados definitivos*. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0860/index.htm>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2013). *IV Censo Nacional Agropecuario–2012*. Recuperado de http://www.inei.gov.pe/DocumentosPublicos/PresentacionResultadosDefinitivos_%20IV_CE-NAGRO.pdf
- López, L. (2008). Interdisciplinariedad: una nueva forma de generación de conocimiento. *Colombia, Mundo Económico y Empresarial*, 6, 22-12. . Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_21283.pdf
- Martín Baró, I. (1972). *Una nueva pedagogía para la universidad nueva*. San Salvador: UCA
- Miranda, D. (2007). Pensando la transdisciplinariedad y la educación universitaria. En M. Lara (Coord.), *Al margen de los márgenes transdisciplinariedad y complejidad: experiencias y retos desde la universidad* (pp. 119-130). San Juan de Puerto Rico: Koiné Inc.
- Molina, E., Montiel, E., & González, C. (2012). Aprendizaje-Servicio Solidario. Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas. En M. Herrero y M. Nieves (Comp.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 34-38). Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Introducción*. Buenos Aires: Paidós.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. & Serrano-García, I. (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Naciones Unidas – UN (2004). *Perfil sobre Asentamientos Humanos – Perú*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/agenda21/natlinfo/countr/peru/Peruhumansettlements2004.pdf>
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP, Tarea.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2014). *Políticas de Responsabilidad Social Universitaria*. Lima: PUCP.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2011). *Modelo Educativo PUCP*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://capacitacionyjuegos.com.mx/blog/wp-content/uploads/2012/06/formbasada-en-composadas.pdf>
- Rivero, J. (2013). La agonía de la escuela pública. *Revista IDEELE*, 226. Recuperado de: <http://www.revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%BAblica>
- Ruiz, A. (2012). *Avances en la formalización de recicladores en el Perú*. Lima: Grupo Ciudad Saludable. Recuperado de: http://www.minam.gob.pe/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5034&Itemid=69.
- Saforcada. (2010). El problema de las racionalidades concurrentes en el trabajo comunitario: construcción de ciudadanía y salutogenesis – consideraciones básicas y planteamiento de una cuestión compleja. En A. Hincapié (Comp.), *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 67-84). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.

- Serrano García, I. & Vargas Molina, R. (1992). La psicología comunitaria en América Latina: Estado de desarrollo, controversias y nuevos derroteros (1985–1992). En *Libro de ponencias del Congreso Iberoamericano de Psicología* (pp. 114–128). Madrid: Graficas USARCA.
- Sistema de Apoyo a la Gestión – SAG (2013). (Inédito) *Cifras diferenciadas por género alumnos matriculados en el semestre 2013-1*. (Documento de trabajo SAG de la Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Tamayo, M. (2011). *El método científico, la interdisciplinariedad y la universidad*. Santiago de Cali: Universidad Icesi. Recuperado de: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5343/1/metodo_cientifico_interdisciplinidad_universidad.pdf
- Terenzio, M. & O'Connor, P. (2012). Promoting student activism through global experiences. En: I. Serrano García, D. Pérez Jiménez, J. Resto Olivo & M. Figueroa Rodríguez (Coord.), *Psicología Comunitaria Internacional: Aproximaciones a los problemas sociales contemporáneos* (Vol. II, pp. 81-93). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- UNESCO (julio, 2009). *Comunicado de la Conferencia mundial de educación superior 2009. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO, Paris. Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/institucional/noticias/2009/julio/documento-de-la-conferencia-mundial-de-educacion>
- Vargas, V. (2008). *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y a la democracia*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post-Grado-UNMSM.
- Vásquez, S. G. (2012). Aprender y servir a la comunidad: Formación de profesionales competentes, solidarios y resilientes. En M. Herrero y M. Nieves (Comp.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 56-59). Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

CAPÍTULO 9

Educação socialmente responsável em universidade comunitária: desafios à formação ética e cidadã

Inês Amaro da Silva

RESUMO

O presente capítulo apresenta resultados parciais da pesquisa *Educação Socialmente Responsável (ESR): expressões no ensino de graduação em universidade comunitária*, a qual buscou compreender manifestações e potencialidades da Responsabilidade Social Universitária (RSU) e da ESR em uma instituição comunitária de ensino superior. O objetivo da pesquisa foi contribuir para a formulação e/ou qualificação de políticas e estratégias educativas em prol de uma formação ética e cidadã e para o avanço da gestão da responsabilidade social na universidade. Por meio da abordagem qualitativa, o estudo identifica manifestações da RSU no planejamento e nas estratégias institucionais e analisa as expressões da ESR no ensino de graduação, em especial nos Projetos Pedagógicos de Curso. Os resultados apresentam uma diversidade de iniciativas em andamento, reveladoras de diferentes concepções em disputa, bem como apontam para desafios e dilemas a enfrentar na consolidação e fortalecimento da ESR na universidade. Como produto final da pesquisa, a imagem do caleidoscópio representa a ESR como impulsionadora de estratégias institucionais voltadas a qualidade na perspectiva da pertinência social da educação superior, tendo por base o pensamento complexo e as racionalidades emergentes que alimentam novas teorias pedagógicas.

RESUMEN

Este capítulo presenta los resultados parciales de la investigación *Educación Socialmente Responsable (ESR)*: expresiones en enseñanza de pregrado en la universidad comunitaria, la cual buscó comprender las manifestaciones y el potencial de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la (ESR) en una institución comunitaria de educación superior. El objetivo de la investigación fue el de contribuir a la formulación y/o cualificación de las políticas y estrategias educativas para la formación ética y cívica y para el avance de la gestión de la responsabilidad social en la universidad. A través de un enfoque cualitativo, el estudio identifica las manifestaciones de los RSU en la planificación y las estrategias institucionales y analiza las expresiones de ESR en la enseñanza de pregrado, especialmente en los proyectos pedagógicos de Programas. Los resultados muestran una diversidad de iniciativas en curso, revelando diferentes concepciones en disputa y apunta a los retos y dilemas que enfrenta el fortalecimiento y la consolidación de la RSE en la universidad. Como producto final de la investigación, la imagen del caleidoscopio representa la ESR como generadora de estrategias institucionales preocupadas por la cualidad de la relevancia social de la educación superior, basada en el pensamiento complejo y racionalidades emergentes que alimentan las nuevas teorías pedagógicas.

Considerações sobre a Pesquisa

No complexo cenário que envolve a educação superior contemporânea, demandas emergentes como a sustentabilidade, a responsabilidade social e a cidadania mobilizam novas configurações em relação ao desenvolvimento humano-social e sinalizam as contradições de uma forma de sociabilidade onde coexistem políticas de inclusão e práticas de exclusão, bem como políticas de acesso e equidade, ao lado da violação a direitos humanos, sociais e ambientais.

O papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável e as contribuições do ensino superior para a democracia e a superação das desigualdades sociais, destacando valores como qualidade, acesso, pertinência e relevância social (Morosini, 2009a; 2009b) entra para a agenda das Instituições de Educação Superior (IES). Desse modo, a educação superior contemporânea assume “uma responsabilidade pública fundamental a respeito dos conteúdos curriculares, da ética e dos valores que transmite.” e possui a tarefa de construir novos paradigmas para uma sociedade sustentável, com a missão de “equilibrar o conhecimento economicamente pertinente como conhecimento humano e social pertinente.” (López Segrera, 2010, p. 106, tradução nossa).

A concepção de Responsabilidade Social Universitária (RSU) é recentemente incorporada na educação superior como modelo de gestão dos impactos da universidade em seus quatro processos essenciais (ensino, pesquisa, extensão e gestão), tendo em vista o desenvolvimento sustentável (Vallaey, 2008). A responsabilidade social com a formação acadêmica, a produção de conhecimentos e a participação social universitária se associam às temáticas da qualidade, da autonomia e da pertinência social e apontam um caminho para o fortalecimento de projetos que consolidem a perspectiva de educação superior como bem público e direito social universal (Enders, 2012; Didriksson, 2012).

Com base nesse cenário, desenvolvemos junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a pesquisa intitulada *Educação Socialmente Responsável no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária*. A pesquisa buscou compreender como se expressa a Educação Socialmente Responsável no ensino de graduação da PUCRS, na primeira década do século XXI, até o ano de 2013, com a finalidade de contribuir para a formulação e/ou qualificação de políticas e estratégias educativas tendo em vista a formação ética e cidadã, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade com pertinência social.

Utilizamos como referência principal os sete temas e processos-chave da RSU apresentados pelo Observatório Regional de Responsabilidade Social Universitária para América Latina y El Caribe (ORSALC), os quais, no conjunto, tratam de dimensões fundamentais que respondem às cinco áreas de impacto da universidade, abrangendo de forma ampla e profunda a gestão institucional. São eles: Democracia e

Transparência; Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral; Meio Ambiente e Campus Sustentável; Gestão Social dos Conhecimentos; Integração Curricular da Extensão; Desenvolvimento Local e Regional e Educação Socialmente Responsável, sendo esta a categoria central da pesquisa. A Educação Socialmente Responsável (ESR), como dimensão da RSU, diz respeito aos impactos educativos decorrentes dos processos acadêmicos de formação humanística e profissional e às medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica, no sentido do cumprimento da missão socialmente responsável da universidade (ORSALC, 2012).

Para além da formação profissional, a formação de cidadãos com qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas (Dias Sobrinho, 2008) implica à universidade revisar o próprio modo histórico de produzir e transmitir conhecimento instaurado pela razão moderna. Como coloca Morin, a reforma da educação exige conhecer os problemas fundamentais que cada um de nós deve enfrentar como cidadão e como ser humano, a partir do esforço para “desenvolver conjuntamente o que aparece como antagônico, para espíritos binários: a autonomia individual e a inserção comunitária.”, já que “a nossa máquina de fornecer conhecimentos tornou-se incapaz de nos fornecer a capacidade de religar os conhecimentos, fato esse que produz miopias e cegueiras” (Morin, 2013, pp. 85-87).

Defendemos a tese de que a Educação Socialmente Responsável pode contribuir para a consolidação de um projeto educativo voltado à formação ética e cidadã, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, impulsionando a qualidade na perspectiva da pertinência social e contribuindo para o enfrentamento das questões ligadas à legitimidade e à sustentabilidade das universidades comunitárias. Vislumbramos na ESR um caminho a ser trilhado, o qual permite dialogar com projetos de universidade em disputa, no movimento onde vigoram as racionalidades emergentes, impulsionadoras de novos futuros.

Especificamente no cenário do sistema de educação superior brasileiro, atravessado por alto grau de complexidade e desigualdade e onde coexistem políticas neoliberais de privatização com políticas públicas de democratização do acesso (Dias Sobrinho, 2012), as universidades confessionais e comunitárias defrontam-se com o desafio de fortalecer sua natureza e identidade e de diferenciarem-se das IES particulares, tanto por sua concepção filosófica, educacional e muitas vezes religiosa, quanto pela condição de serviço público não estatal, sem finalidade lucrativa. Entretanto, o acirramento da concorrência, antes quase inexistente entre as instituições de ensino superior, coloca o foco na sustentabilidade econômico-financeira e no gerenciamento de resultados.

Em um contexto onde o discernimento entre o privado e o lucrativo se torna uma exigência para as instituições fundadas em objetivos humanistas e éticos, o aparente dualismo entre universidades públicas e privadas revela o complexo conjunto de atores que passam a atuar no ensino superior. As universidades comunitárias, a maioria de caráter confessional, precisam enfrentar o desafio da sua própria identidade e

firmar a sua importância no conjunto das universidades brasileiras, o que torna urgente a definição do seu perfil no contexto da reforma gerencial do Estado, em função da criação de um setor público não estatal. A criação de entidades como a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias, em 1995, e as lutas por mudanças no campo legal até a promulgação, no ano de 2013, da Lei das Universidades Comunitárias (Lei 12.881), são traduções desses movimentos.

A responsabilidade social ganha maior visibilidade a partir do ano de 2004 quando é incorporada como uma dimensão da qualidade, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei 10861). A partir dessa legislação, a perspectiva de avaliação das contribuições da IES para a inclusão social, para o desenvolvimento econômico, social e cultural e para a defesa do meio ambiente abala a forma de concretização do compromisso social que materializou a identidade das universidades comunitárias confessionais, em termos dos seus ideais de justiça, inclusão e cidadania. Se historicamente essa expressão se construiu mediante projetos sociais realizados pela extensão e por áreas de interseção entre a formação acadêmica e a prestação de serviços (Tavares, 2009), como é o caso da PUCRS, o compromisso comunitário, parte do carisma e identidade destas IES, tem também suas bases afetadas pelos novos paradigmas das instituições com fins lucrativos, desafiando tanto a governabilidade quanto a sustentabilidade de tal projeto universitário.

A ampliação e/ou superação do enfoque do compromisso social, no que se refere à responsabilidade social das IES, é ainda um assunto novo. No Brasil grande parte dessas universidades possuem mantenedoras que são certificadas como Entidades Benéficas de Assistência Social (EBAS) e vivem um instável cenário face as recentes alterações no marco regulatório. Tal certificação impacta de forma direta não somente no aspecto econômico, mas também o cumprimento da missão social dessas IES, que fazem interfaces com a execução de políticas sociais públicas de educação e de assistência social. Essas requisições estão em permanente diálogo com a finalidade educativa que é a essência e razão de ser dessas organizações e, no caso das instituições confessionais, devem ainda ser inspiradas pelo carisma que traz a marca, os valores e os princípios de sua fundação.

As tensões entre diferentes projetos de universidade e o aspecto turvo que adquirem as fronteiras entre público e privado mobilizam a construção de agendas capazes de compor as demandas de mercado com as demandas da sociedade como um todo e de ampliar as relações com empresas, com os governos e com a sociedade, tendo em vista a competitividade e a sustentabilidade das universidades. Esse um dos desafios que se gesta no cenário mundial e implica todas as IES, como coloca Didriksson (2012), independentemente de sua natureza.

As manifestações da RSU e da ESR na realidade empírica estudada, a PUCRS, se constituem assim nas complexas interações com o movimento mundial e nacional da educação superior e se expressam nas bases materiais e de gestão institucional. Como universidade comunitária, a PUCRS se movimenta diante

dos desafios da legitimidade social, da competitividade e da sustentabilidade e incorpora a RSU a partir do ano de 2001, no planejamento estratégico institucional. Entretanto a manifestação mais explícita da ESR ocorre a partir do ano de 2008, com o processo de inovação curricular.

A pesquisabuscou responder a três questões: como se evidenciam no planejamento institucional as relações da universidade com as demandas emergentes da Educação Socialmente Responsável, no contexto da Responsabilidade Social Universitária; como se expressa a Educação Socialmente Responsável no item responsabilidade socioambiental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da PUCRS e como se expressa a Educação Socialmente Responsável a partir do perfil de egresso anunciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da PUCRS e das percepções dos alunos sobre sua formação socialmente responsável.

Este capítulo apresenta mais detalhadamente os resultados da primeira e da segunda questão norteadora do estudo, dos quais emergiram importantes contribuições que alimentam as conclusões da pesquisa, expostas ao final, sinteticamente.

A construção metodológica que norteou a investigação considera que é na interação e interdependência entre desordem e ordem, certezas e incertezas, estruturas planejadas e estruturas emergentes que se organizam os processos para alcançar as finalidades e os objetivos institucionais. Buscamos identificar manifestações da RSU e mais especificamente da ESR no planejamento institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos, os quais se materializam e se efetivam nas práticas institucionais das diferentes Unidades Acadêmicas (UAs), produzindo possíveis impactos educativos na formação dos alunos, os quais são, também, coprodutores desses projetos, dessas práticas e de seus efeitos.

A pesquisa teve como base o pensamento sistêmico-complexo, que sugere algumas posturas metodológicas (Minayo, 2010). A abordagem qualitativa utilizada compreende o fenômeno social investigado no contexto de uma realidade empírica, estudando as suas manifestações singulares, na articulação com uma realidade mais ampla. O caminho de construção da investigação foi tensionado pelo diálogo permanente entre as referências teóricas construídas, as interações realizadas na realidade socioinstitucional e as nossas inquietações, conferindo dinamicamente novos desenhos ao processo e delimitando o objeto de investigação, em constante movimento.

A análise dos documentos tomou como referência temporal a entrada no século XXI, quando se colocam de forma mais explícita os movimentos de mudança na educação superior, momento em que também identificamos reflexos na universidade. Foram utilizados os seguintes documentos institucionais: Planejamento Estratégico (PE 2001-2010 e PE 2011-2015); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2010 e

PDI 2011-2015); Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2006 e PPI 2011-2015); Relatórios Sociais (2003 a 2011); Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (2008 a 2013) e outros documentos referentes às orientações para inovação curricular.

O principal recurso utilizado para a análise dos dados qualitativos foi a análise textual temática (Moraes, 2007). O tratamento dos resultados e interpretações culminou em um conjunto de considerações e reflexões que alimentam a primeira e segunda questão norteadora da pesquisa e serviram de subsídios para a fase seguinte, de identificação de perfil de egresso e de diálogo com os alunos.

No momento da pesquisa, a universidade tinha uma estrutura organizada em 22 Unidades Acadêmicas (UAs) onde se abrigam 52 cursos de graduação. Esta estrutura foi agrupada em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e Tecnológicas. Trabalhamos com os projetos pedagógicos disponibilizados até maio de 2013, selecionando aqueles que haviam incluído o item responsabilidade socioambiental decorrente da inovação curricular, o que totalizou cerca de 70% dos Projetos Pedagógicos de Curso, conforme tabela abaixo.

Tabela 1

Projetos Pedagógicos de Curso por Área de Conhecimento, atualizados com o item responsabilidade socioambiental, PUCRS, 2008-2013.

Áreas	Número de Cursos	
	Total	Cursos com Novo PPC
Ciências Humanas	16	14
Ciências da Saúde e Biológicas	11	9
Ciências Sociais Aplicadas	11	6
Ciências Exatas e Tecnológicas	14	8
Total	52	37

Nota: A autora, com base nos PPCs (2013).

Na análise do projeto pedagógico de cada curso buscamos conhecer o conjunto do documento e analisar o conteúdo descrito no item responsabilidade socioambiental. A análise qualitativa partiu das dimensões e indicadores prévios acrescidos de elementos que emergiram no processo e resultaram nas seguintes unidades temáticas: premissas/concepções sobre responsabilidade socioambiental; disciplinas voltadas à formação em responsabilidade socioambiental; participação em experiências práticas e projetos de responsabilidade socioambiental e outras estratégias voltadas à responsabilidade socioambiental.

Nos itens a seguir apresentamos as evidências da RSU e da ESR no planejamento institucional da universidade, incorporadas posteriormente na construção do desenho final das descobertas da pesquisa, que apresentamos no fechamento do capítulo. Do conjunto dos achados emergiu uma nova forma de compreensão do fenômeno investigado, enriquecida pela exploração sobre os possíveis impactos educativos da formação ética e cidadã, por meio da análise do perfil de egresso e dos dados coletados em grupo

focal com os alunos. Como coloca Moraes (2003), os resultados da pesquisa se constituem em produção de novos significados por meio de um processo de aprendizagem viva que implica desconstrução, auto-organização e reconstrução. Nesse processo, uma forma começou a ganhar contornos mais nítidos, capaz de tecer articulações e de demonstrar as diferentes interfaces que emergiram da investigação no campo empírico, em diálogo com as referências teóricas e a nossa subjetividade como pesquisadora.

Identificamos que a Educação Socialmente Responsável, no âmbito da Responsabilidade Social Universitária, em suas múltiplas expressões e conforme os conteúdos, as combinações e as perspectivas a serem justapostas, pode gerar diferentes arranjos e refletir uma riqueza de luzes e cores nos processos de formação acadêmica, impulsionando a dimensão ética e cidadã capaz de produzir mudanças em prol de novos modelos de desenvolvimento humano-social. Como em um caleidoscópio.

Educação socialmente responsável: expressões no planejamento e nas práticas institucionais

Buscamos neste item evidenciar a integração da RSU e da ESR no planejamento e na gestão institucional; a incorporação de estratégias institucionais em relação aos sete temas da RSU e as expressões de ESR nas práticas institucionais.

A implantação do planejamento estratégico se materializa na instituição na entrada do século XXI, como ferramenta de apoio à qualificação da gestão para responder à necessidade de interagir no dinâmico ambiente competitivo. A forma como a responsabilidade social aparece nos documentos de planejamento, no contexto dessas mudanças, revela como a PUCRS vai dialogando com as novas demandas e buscando assegurar a legitimidade e sustentabilidade do projeto institucional. Este movimento evidencia os esforços da instituição para identificar e enfrentar desafios que podem ser sintetizados no que Santos (2005) chamou das crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade por que passam as universidades.

O primeiro Planejamento Estratégico (PE) é realizado no ano 2000 e abrange o período 2001-2010 (PUCRS, 2001). Reconhecendo a centralidade da informação e do conhecimento como o principal elemento da mudança na organização social, política e econômica das sociedades, um novo paradigma de Universidade no século XXI é vislumbrado a partir da análise de tendências em curso na Educação Superior. Apercepção sobre esse processo de mudança indica o deslocamento da universidade *torre de marfim* para uma universidade que necessita interagir e expor-se à sociedade, e que, nessa transição, sente-se invadida e desprotegida. Conforme o documento, “as barreiras que a protegiam (a universidade) das invasões de agentes políticos

e econômicos estão sendo derrubadas” e as universidades “estão se tornando cada vez mais visíveis e vulneráveis e menos protegidas diante dos agentes da sociedade, requerendo, portanto novas formas de interação e inserção com o ambiente externo” (PUCRS, 2001, p. 9).

O PE antecipa o acirramento da concorrência e percebe a instabilidade política, econômica e social e seus impactos no acesso dos alunos e no posterior ingresso no mercado de trabalho. A responsabilidade social é mencionada na Área Estratégica Ação Comunitária e Responsabilidade Social, associada à opção estratégica das ações solidárias, como forma de realizar uma “interação efetiva com a comunidade” (PUCRS, 2001, p. 16). A forma como é apreendida aponta a tendência comum da época, qual seja, identificada com o compromisso social, através de ações sociais, que encontra na extensão e também na ação pastoral e solidária as suas expressões.

As principais ações empreendidas pela universidade após 2001 são apresentadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional-PDI 2006-2010 e 2011-2015 (PUCRS, 2006; PUCRS, 2011c) e revelam um profícuo processo de mudança e crescimento. Demonstrativos dos movimentos e direções que a universidade vai assumindo neste período são:

- a) As ações voltadas à qualidade no ensino, acesso e permanência, por exemplo: adesão ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005; fortalecimento do relacionamento com os alunos, com o Centro de Atenção Psicossocial (CAP), em 2006; e, implantação do LOGOS-Aprendizagem sem Fronteiras, em 2009, um complexo multidisciplinar que oferece aos alunos e professores a oportunidade de diálogo com saberes de múltiplas áreas;
- b) A ampliação de cursos de graduação e da pós-graduação, por meio de novos programas de Mestrado e de Doutorado;
- c) A investigação, o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia, com a ampliação e consolidação do Parque Tecnológico Tecnopuc e a criação da Rede INOVAPUCRS, em 2007 e da Agência de Gestão de Empreendimentos (AGE), em 2011, indicando as novas interfaces com governo, empresas e sociedade na gestão do conhecimento;
- d) A modernização dos processos de gestão e avaliação institucional.

A marca empreendedora se evidencia na promoção do relacionamento com investidores para agregar valor ao desenvolvimento institucional da universidade. Como colocam Santos & Soleiro (2006), o aumento do envolvimento da universidade na vida social e cultural e na elaboração e implantação de políticas, tem no crescimento de parques tecnológicos e incubadoras uma das suas estratégias, movimento esse que, em países industriais avançados, passa a ser nomeado de terceira missão da universidade.

Em relação à RSU, o PDI 2006-2010 demonstra a preocupação institucional em apropriar-se desta demanda, mas também a fragilidade conceitual na compreensão da mesma. No item *Responsabilidade Social da Instituição*, o documento afirma que o compromisso com o desenvolvimento social transcende a formação profissional, sendo base para uma formação humanista e cristã em que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. Na sequência, expõe que a identificação desse compromisso se materializa na Ação Social da PUCRS, reconhecendo que sua expressão transita “por concepções de filantropia, assistência, compromisso social, e de ação social.” (PUCRS, 2006, p. 36). A visão sobre a RSU na PUCRS nessa época expressa um complexo emaranhado de concepções em que se entrecruzam e mesclam influências da responsabilidade social empresarial e do desenvolvimento da concepção de filantropia, com as concepções do histórico compromisso social das IES comunitárias, e no caso das confessionais, com a ação social da Igreja.

Conforme aponta Garcia (2004), desde o final da década de 90 coexistem no cenário político e social brasileiro tanto a filantropia e a caridade, como formas históricas e tradicionais de intervenção social no Brasil, quanto as novas concepções de responsabilidade social e de filantropia empresarial e o novo marco regulatório dos direitos sociais e das políticas públicas, a exemplo da Política Nacional de Assistência Social. Essas formas históricas de intervenção, realizadas por meio da atuação do Estado, da Igreja e de práticas privadas, começam a ser questionadas em seus conteúdos e pelos valores que veiculam, assim como as competências das esferas pública e privada nesse campo passam a ser discutidas, diante da reconfiguração do Estado, do mercado e da sociedade civil.

O Planejamento Estratégico da PUCRS do período 2011-2015 já é gestado no contexto de uma universidade empreendedora. Nesse período, o caminho institucional se revela pleno de realizações no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e do meio ambiente, gozando de destaques e reconhecimentos no contexto educacional regional, nacional e internacional. Fica evidente no PE a preocupação com os novos desafios a enfrentar para garantir a sustentabilidade institucional.

Fazendo referência à Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, ocorrida no ano de 2009, o documento concebe a educação como um bem público e seu papel na construção de uma sociedade do conhecimento inclusiva e diversificada para o avanço da pesquisa, da inovação e da criatividade, balizada por metas de equidade, relevância e qualidade (PUCRS, 2011a). A discussão sobre a qualidade da educação ganha ênfase também impulsionada pelos índices classificatórios do Ministério da Educação (MEC), entre outras questões consideradas que, no conjunto, tornam fundamental a gestão estratégica das universidades.

Nesse momento histórico a PUCRS movimenta-se entre os desafios do empreendedorismo, da inovação, da sustentabilidade e da tradição de seu caráter confessional e comunitário, confirmando na realidade empírica a discussão teórica e dando luz à forma como vão se tornando complexas e difusas, no contexto da educação superior, as fronteiras entre público e privado, com e sem fins lucrativos, bem público e serviço comercial.

Embora os documentos não trabalhem com a expressão RSU foi possível estabelecermos relações entre os Objetivos Estratégicos dos Planos de 2001-2010 e de 2011-2015 e os sete temas da RSU. Enfocando especificamente a dimensão da ESR, no perfil institucional expresso no PDI 2011 é destacada a condição de universidade católica e a formação “de um ser humano dotado de conhecimento capaz de participar ativamente na melhoria da qualidade de vida e comprometido com a liberdade, com a justiça e com a fraternidade.” As Políticas de Ensino, articuladas às políticas de pesquisa, extensão e gestão, prezam pela qualidade e excelência e buscam atender às demandas sociais, particularmente a inclusão social do estudante e, ao mesmo tempo, manter a sustentabilidade. Especificamente o ensino de graduação “fundamenta-se no compromisso com uma formação humana e profissional qualificada, em consonância com as demandas e necessidades do seu tempo” (PUCRS, 2011c, p. 21 e 27).

No mesmo documento encontramos evidências de um processo de transição na concepção da RSU que revelam o desenvolvimento da responsabilidade socioambiental na comunidade universitária por meio da consolidação de um modelo de gestão articulado com as instâncias universitárias no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Ainda, a inovação na gestão social se revela na introdução de práticas que rompem com a perspectiva de ações sociais solidárias e instauram novas relações entre saberes acadêmicos e populares, mais próximas do que Santos (2005) chama de ecologia de saberes. O desenvolvimento institucional reconhece a relevância da formação “voltada tanto para o mundo do trabalho, quanto para o desenvolvimento de competências necessárias ao cidadão para o enfrentamento de problemas do cotidiano” (PUCRS, 2011c, p. 34).

A análise dos documentos institucionais (planos estratégicos e planos de desenvolvimento institucional, com o suporte dos relatórios sociais) permitiu identificar os movimentos de mudança na PUCRS a partir da entrada do século XXI e o direcionamento dado ao processo de expansão e consolidação da universidade, no contexto de uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos, comunitária e confessional. Partindo de uma visão inicial das novas relações universidade-sociedade como ameaça, a universidade inaugura o PE 2011 demonstrando maior fluidez e ampliação de possibilidades nas relações com o ambiente. Não somente as barreiras entre universidade e sociedade se dissolvem como também entre público e privado, através de um amplo conjunto de parcerias, participações e representações, conforme também expresso nos Relatórios Sociais 2010 e 2011 (PUCRS 2011b; PUCRS, 2012).

Identificamos a manifestação dessa forma complexa e híbrida onde, ainda que na predominância da visão empreendedora e tecnológica, ganham espaço manifestações da responsabilidade com a sociedade, na perspectiva da inclusão social, do desenvolvimento social e da cidadania. A Educação Socialmente Responsável fica claramente manifesta em diferentes momentos em que é reforçada a necessidade de uma formação humanista que confira significado ao desenvolvimento tecnológico.

A análise permitiu ainda identificar que a universidade não possui na estrutura institucional uma área específica de Responsabilidade Social, assim como não existem referências em relação à Política, Modelo de Gestão e/ou Programa de Responsabilidade Social. Entretanto, há clara expansão de iniciativas de RSU em todos os temas, demonstrando as diferentes formas como a PUCRS interage com demandas sociais, em um ambiente dinâmico e profícuo de mudanças.

A inovação curricular é reveladora do crescente compromisso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação com o tema da responsabilidade socioambiental, entretanto, para além do currículo, um conjunto de outras estratégias institucionais é identificado como propulsor de uma ESR, entre as quais:

- a) A Política de Desenvolvimento Social da universidade, que fundamenta a formação de profissionais cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável de forma integrada no ensino, na pesquisa e na extensão;
- b) Os programas e projetos que integram o ensino e fazem interfaces com a pesquisa e a extensão, voltados à formação acadêmica na perspectiva da qualidade, da integração teoria-realidade e da cidadania;
- c) Os programas e projetos voltados à inclusão social, nas perspectivas do acesso e da permanência, com diferentes laboratórios e programas de atendimento aos alunos, focados em questões de ordem psicossocial, nas necessidades educacionais específicas e nas relações ensino e aprendizagem;
- d) As iniciativas de educação continuada e capacitação, docente e discente, voltadas à formação integral, à qualificação acadêmica e à aprendizagem, bem como de apoio ao desenvolvimento das carreiras dos alunos.

Tanto a RSU introduz novos temas na agenda universitária, quanto os novos temas que as universidades precisam tratar têm sido incorporados pela RSU. No caso da PUCRS, verificamos que um amplo e consistente conjunto de estratégias voltadas a uma gestão ética e responsável dos processos e impactos institucionais está em curso, demonstrando as marcas do empreendedorismo, da inovação e da qualidade e o processo de abertura da universidade na interação com as demandas sociais buscando equilibrar-se dinamicamente nas tensões entre sustentabilidade, identidade e legitimidade social. Ficam manifestas as forças em direção a uma universidade empreendedora, potente em pesquisa, tecnologia e inovação, engajada na

ampliação das fontes de recursos e nas relações com empresas e governos, ao mesmo tempo em que luta e se empenha para permanecer fiel a sua natureza pública, expressa na característica comunitária, e fundada na plenitude de sua Missão, em sua natureza confessional.

A responsabilidade social, embora abarque esse amplo conjunto de iniciativas, aparece no planejamento institucional vinculada às ações comunitárias e solidárias. Ou seja, a concepção de RSU expressa no discurso institucional se materializa nas práticas institucionais de forma mais ampla e orgânica, contemplando diferentes partes interessadas nas relações com a sociedade. Dessa forma, identificamos que a ampliação da concepção de RSU e a sua integração ao modelo de gestão na PUCRS tenderia a potencializar o impacto das práticas em termos da efetivação de princípios de ética, transparência e diálogo com todas as partes interessadas, no âmbito das relações universidade-sociedade.

A integração dessas estratégias em um modelo e estrutura de gerenciamento da RSU na universidade contribuiria para aprofundar o conhecimento e compreensão da administração superior e da gestão acadêmica e administrativa sobre a RSU, para estabelecer prioridades voltadas a qualificar, impulsionar e/ou consolidar a RSU e parapromover um melhor alinhamento e articulação das ações com a RSU, fortalecendo-a na cultura e na gestão institucional da universidade.

A Educação Socialmente Responsável emerge nesse contexto como uma dimensão da RSU que se expressa em uma diversidade de estratégias voltadas a inovação curricular, a inclusão social e a formação cidadã. As novas racionalidades, as novas abordagens sobre a ciência, a verdade e o conhecimento, como coloca Didriksson (2005), abrem espaço para ampliar a capacidade humana e institucional de autoconhecimento, bem como a disponibilidade para acolher e dialogar com o diferente, na construção de um saber inter e transdisciplinar. O estudo dos projetos pedagógicos busca, assim, explicitar a possibilidade da relação entre a proposta de uma universidade de inovação com pertinência social (Didriksson, 2005) e as novas racionalidades, a partir da ESR.

Educação socialmente responsável no projeto pedagógico institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos

Se ainda se pretende a educação em favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades (Moreira, 2012, p. 9).

Conforme o PDI 2011-2015 os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) constituem o instrumento norteador das ações de formação, tendo como bases as Diretrizes Curriculares Nacionais, na articulação com a especificidade de cada área de conhecimento e em coerência com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Como coloca Haas (2009) o PPC desenha a organização do trabalho acadêmico-administrativo e estabelece os princípios, as finalidades e os compromissos políticos e filosóficos da universidade e da unidade acadêmica. Define, assim, a identidade institucional e integra ensino, pesquisa e extensão na formação crítica do futuro profissional e cidadão.

No que se refere aos fundamentos, valores e concepções que norteiam a ação pedagógica da universidade é relevante destacar a presença das orientações da UNESCO nos documentos. O PPI 2011-2015 inclui as conclusões da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, de 2009 e reforça o papel da Educação Superior na formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores democráticos (PUCRS, 2011d).

A análise das concepções pedagógicas fundantes do citado PPI permite melhor compreender como a PUCRS incorpora e influencia as mudanças em curso no campo científico e na educação e como materializa a Educação Socialmente Responsável no ensino, ainda que não utilize esta expressão nos documentos. Destacam-se nesse sentido: a concepção de universidade como um espaço de produção e disseminação de conhecimento, fortalecido pela responsabilidade social; a concepção de currículo como construção social; o enfoque de ensino, aprendizagem e avaliação como fundamentos indissociáveis do processo educativo tendo professor e alunos como protagonistas e a aprendizagem como construção de significados que permitem a interpretação da realidade e sua transformação; a expectativa de que o aluno desenvolva na sua formação acadêmica competências que o habilitem ao mundo do trabalho, educado para a cidadania e para a geração de novos conhecimentos voltados a construção de uma sociedade justa, sustentável, fraterna e solidária; a concepção de inclusão social como conexão entre as diferenças e promoção de práticas inclusivas; a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, contribuindo para a religação dos saberes e para vislumbrar respostas para problemas complexos e abrangentes e, finalmente, a concepção de flexibilidade curricular, com a criação de uma matriz curricular diferenciada, que traduza uma concepção emergente de currículo superando as marcas da homogeneidade, sequencialidade, fragmentação e conformidade (PUCRS, 2011d).

As concepções pedagógicas acima apontam para processos educativos abertos aos paradigmas emergentes e organicamente vinculados às realidades socioculturais onde se constituem, comprometidos com uma formação humanista, ética e cidadã. O documento *Mudanças Curriculares* (PUCRS, 2008) constitui-se

um marco na introdução de alinhamentos e atualizações necessárias com essas concepções nos PPCs, e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme expressas em legislação do Ministério da Educação brasileiro.

Nocitado documento pedagógico, a expressão *responsabilidade socioambiental* condensa as formas históricas como vão aparecendo as concepções da responsabilidade social, nas relações com a questão social, a questão ambiental, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável e deve ser incorporada no ensino de graduação mediante um item a parte, incluído no roteiro dos PPCs. Com essa forma institucional a ESR se introduz nos cursos de graduação da PUCRS.

A responsabilidade socioambiental nos PPCs

As Unidades Acadêmicas apresentam de diferentes formas o item responsabilidade socioambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso, conforme o quadro abaixo. Poucas UAs trazem diretamente concepções sobre o tema; algumas UAs expõem premissas que possibilitam depreender concepções sobre o tema e, finalmente, outras UAs apresentam somente disciplinas e/ou alguma estratégia que permite desvelar possíveis concepções que embasam essa forma de abordar o assunto.

Tabela 2

Concepção de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação

	Premissas / Concepções de Responsabilidade Socioambiental	Incidência nos PPCs
Refere-se à	Meio ambiente, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável.	10
	Construção da cidadania, comportamento ético e cidadão, inclusão social.	6
	Compromisso Social Marista e Valores.	4
Expressa-se em disciplinas que contemplem a temática		23
Envolve	Articulação com Extensão.	9
	Articulação com a Pós-Graduação e a Pesquisa.	8
	Participação em projetos sociopedagógico e trabalho de campo.	11
	Gestão da UA—práticas sustentáveis entre funcionários e alunos	4
	Aspectos legais, técnicos e éticos.	2
Requer	Desenvolvimento Competências/Habilidades para resolução problemas/soluções sustentáveis.	8
Relaciona-se à	Política de Desenvolvimento Social da Universidade.	4
	Tema transversal no Curso.	8

Nota: A autora, 2013.

Entre os cursos que apresentam concepções de responsabilidade socioambiental, destaca-se a associação do tema à dimensão ambiental, e, na sequência, à questão social, relacionada às desigualdades sociais, à emancipação e à cidadania. Em quatro cursos a concepção aparece associada ao compromisso social confessional da PUCRS, como dimensão da solidariedade vinculada a ações sociais em comunida-

des e a realização de atividades de caráter social, por exemplo, angariar livros, roupas e alimentos para distribuir a instituições. Tais concepções dão visibilidade a uma perspectiva histórica da responsabilidade social associada à filantropia e ao compromisso social por meio da extensão, a qual também está presente nos documentos institucionais já analisados.

Uma expressiva maioria dos PPCs associa a responsabilidade socioambiental à oferta de disciplinas que abordam o assunto no curso, sejam novas disciplinas curriculares sobre responsabilidade socioambiental (a maioria), sejam disciplinas curriculares de formação humanística (as disciplinas obrigatórias de ética e cidadania) ou ainda disciplinas eletivas (disciplinas que tratam desses temas, em outros cursos). Em alguns casos aparecem mais de uma ou até mesmo as três alternativas acima.

Considerando que a responsabilidade social gesta-se no capitalismo globalizado como uma forma de enfrentamento da questão social e ambiental e expressa as profundas contradições do modo de produção, prestando-se a diferentes abordagens teóricas e visões ideológicas, podemos inferir que exista um posicionamento crítico e/ou resistente a esta abordagem, tratando-a de modo formal, no sentido de cumprir a exigência institucional. É importante lembrar que o tema é oficialmente introduzido na educação superior como uma dimensão da avaliação institucional, de modo que a incorporação da responsabilidade socioambiental nos cursos de graduação pode ser percebida como algo «externo», possivelmente ainda pouco compreendido na amplitude de seu significado e de possibilidades de interfaces com questões referentes à formação acadêmica, as quais estão presentes nas preocupações e desafios teórico-metodológicos do ensino contemporâneo.

As concepções sobre RSU e ESR por área de conhecimento manifestam de forma sutil algumas tendências. Na Saúde e nas Ciências Exatas e Tecnológicas a compreensão é mais direcionada ao meio ambiente; a dimensão socioambiental aparece de forma mais integrada nas Ciências Humanas e fica quase proporcional à abordagem ambiental e socioambiental nas Ciências Sociais Aplicadas, o que pode indicar um movimento em direção à compreensão sistêmico-complexa do tema. É interessante observar que cursos cujos objetos de conhecimento e intervenção são mais diretamente relacionados à área social não necessariamente identificam a responsabilidade socioambiental como conteúdo que se comunique com a natureza do curso ou que seja transversal ao mesmo. Ainda, nas Ciências Exatas e Tecnológicas, em alguns PPCs a gestão socioambiental é considerada um tema novo no ambiente acadêmico e ainda não suficientemente incorporado em conteúdos e práticas. É paradoxal constatar que ao lado do desafio epistemológico e paradigmático de integrar a formação humanística nessa área, da mesma podem emergir profundas transformações no modo de produzir ciência e tecnologia. Igualmente, a interação entre as diferentes áreas é que pode gerar inovações capazes de contribuir efetivamente com novos modelos de desenvolvimento econômico,

social, ambiental e cultural. Tais tendências reforçam a importância de aprofundar o debate sobre a RSU e a ESR e o desafio de trabalhar esses temas tanto em suas dimensões comuns quanto de forma articulada aos conhecimentos, responsabilidades e campos de atuação de cada formação profissional, transversalmente.

As premissas e/ou estratégias apontadas são também reveladoras de novas concepções. A participação em projetos sociopedagógicos e em trabalhos de campo que oportunizem aproximações com a realidade social e o estabelecimento de relações teórico-práticas, é uma estratégia apontada por onze cursos e parece concretizar o que está exposto no Projeto Pedagógico Institucional. Revela a compreensão de que a ESR implica aprendizagem ética e cidadã e requer vivências e experiências na realidade social que oportunizem a relação teórico-prática, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências. Assim, a estratégia da articulação com a extensão, mencionada por nove PPCs, aparece também como forma de viabilizar essas práticas e aponta a importância da relação entre a ESR e a Integração Curricular da Extensão.

A responsabilidade socioambiental envolve também articulação com a pesquisa, conforme citam oito cursos. Dois destes mencionam o estímulo à participação de alunos em Núcleos e Grupos de Pesquisa que tratam de temas sociais e ambientais. A percepção desta articulação fortalece a visão de que a Educação Socialmente Responsável está relacionada à Gestão Social dos Conhecimentos, com a inovação científica e tecnológica.

Apenas quatro cursos incluem a própria gestão da Unidade Acadêmica no item da responsabilidade socioambiental, envolvendo o corpo gestor, os funcionários técnico-administrativos, os docentes e os discentes. Tal inclusão expressa uma visão sistêmica e transversal da responsabilidade socioambiental, abarcando a gestão acadêmica e administrativa e relacionando a Educação Socialmente Responsável com o tema do Meio Ambiente e Campus Sustentável. Tais cursos abordam a gestão de resíduos e o uso racional dos recursos (água, papel e energia elétrica), porém não fazem referências à dimensão social da gestão da UA, o que indica a necessidade de avançar na visão sistêmico-complexa e de integrar as dimensões social e ambiental, na perspectiva acadêmica e administrativa. Assuntos ligados à gestão de Recursos Humanos, Equidade e Clima Laboral, por exemplo, são temas articulados a essa perspectiva que não são apontados neste item.

Por outro lado, o fato de oito dos 37 cursos mencionarem que a responsabilidade socioambiental é um tema transversal indica a emergência de uma percepção da complexidade. A transversalidade aparece mais como concepção do que como estratégia e se expressa na abordagem do tema por diferentes disciplinas, na relação entre aspectos legais, técnicos e éticos na formação, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ou ainda na dimensão temporal—o tema é tratado desde a entrada, na acolhida aos alunos, até outros momentos durante a formação.

A abordagem sistêmico-complexa não aparece de forma explícita, mas permite associações com algumas estratégias, por exemplo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Dois cursos relacionam a formação em responsabilidade socioambiental com a participação em projetos multidisciplinares desenvolvidos na área social ou ambiental, em parceria com outras Unidades Acadêmicas, apontando a transposição de fronteiras disciplinares. Ainda, os três cursos que se referem às disciplinas eletivas manifestam direta ou indiretamente o entendimento de que é necessária a articulação com outras áreas do conhecimento para uma formação em responsabilidade socioambiental.

Identificamos que categorias que compõe uma visão sistêmico-complexa na ESR estão presentes em alguns PCCs. São elas:

- a) Relações teoria e prática, por meio de experiências de campo promovidas por uma articulação orgânica com a realidade social;
- b) Articulação com ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão, contribuindo para um processo sinérgico e circular que envolve a produção de saberes, a sistematização de aprendizagens através da ação-reflexão e a intervenção qualificada e transformadora na realidade social e junto aos estudantes;
- c) Transversalidade, em múltiplas dimensões: no tempo, acompanhando a trajetória da formação; na estrutura, atravessando níveis hierárquicos e as estruturas administrativas e acadêmicas; e na interação e diálogo entre saberes dentro do próprio curso, com diferentes cursos e com as comunidades, entre saberes os acadêmicos e os saberes populares;
- d) Inter e/ou transdisciplinaridade, diretamente relacionada ao item anterior, considerando que a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e saberes é condição para uma abordagem complexa da realidade que possa dar conta dos desafios da Educação Socialmente Responsável e da sustentabilidade, no sentido da necessária religação dos saberes (Morin, 2010).

Em relação à aprendizagem a partir das experiências de campo na realidade social e aproximações com o entorno sociocultural, a dimensão da reflexão sobre tais experiências aparece como uma condição imprescindível para a percepção crítica da realidade, tendo em vista a instauração de processos de ruptura com as noções construídas pelo senso comum, as pré-noções e preconceitos. A relevância do diálogo com diferentes disciplinas científicas e com as teorias sobre a realidade social, independente da área de formação do aluno, bem como com os saberes populares, aparece em alguns cursos como forma de enfrentamento ao risco de que tais experiências, sem reflexão crítica, possam reiterar visões estereotipadas e percepções ingênuas da realidade.

Finalmente, observamos que não há uma clara vinculação da ESR com a formação ética e cidadã no item da responsabilidade socioambiental, diferente do que aparece na revisão de literatura. A análise dos documentos revela associações entre a responsabilidade social e a formação humanística ou integral, o que remete à formação ética e cidadã, entretanto, essa relação não aparece de forma expressiva nos PPCs. Novamente podemos inferir que, estando a responsabilidade socioambiental no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional ainda mais diretamente associada às ações comunitárias, o modo como o tema é introduzido e compreendido pelas UAs pode estar ainda prescindindo da construção de novas conexões indicando, assim, a oportunidade de avançar na visão da responsabilidade social não como componente curricular dissociado e sim como parte da formação acadêmica, integrando as dimensões técnica, ética e cidadã.

Para além das concepções e premissas, as estratégias para contemplar a responsabilidade socioambiental nos currículos permite avançar nessa compreensão. Depois das disciplinas, a participação em experiências e práticas de formação na realidade social e no entorno sociocultural se constitui na segunda estratégia preponderante em relação à responsabilidade socioambiental. A tabela abaixo apresenta de forma mais detalhada as categorias que emergem no estudo a partir dessas duas unidades de análise.

Tabela 3

Estratégias de Responsabilidade Socioambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da PUCRS

Estratégias de Responsabilidade Socioambiental no Projeto Pedagógico	
Unidades Temáticas	Categorias
Disciplinas	<p><i>Inclusão/criação de novas disciplinas de responsabilidade socioambiental, meio ambiente, responsabilidade social e/ou sustentabilidade.</i></p> <p><i>Inclusão e/ou abordagem do tema nas disciplinas existentes na matriz curricular, a partir do objeto de estudo do curso, ao longo do curso (inclusão em ementa e/ou conteúdos).</i></p> <p><i>Inclusão de princípios e/ou práticas de responsabilidade socioambiental em disciplinas afins.</i></p> <p><i>Estímulo a cursar disciplinas eletivas em outros cursos para aprofundar o assunto.</i></p> <p><i>Abordagem do tema nas disciplinas comuns responsáveis pela formação humanista.</i></p>
Participação / Experiências / Práticas	<p><i>Realização de trabalho de campo / participação em atividades, vivências e projetos sociais que promovam desenvolvimento social e formação solidária, que contribuem para a formação cidadã.</i></p> <p><i>Relações com a extensão através de ações destinadas a articular o ensino com as demandas sociais, cursos e projetos de extensão na área social e ambiental que estimulam a participação acadêmica em ações sociais e de saúde pública/comunitária e desenvolvem valores.</i></p> <p><i>Realização de programa de desenvolvimento sustentável envolvendo disciplinas, práticas extensionistas e pesquisa.</i></p> <p><i>Realização de estágios.</i></p>

Nota: A autora, 2013.

A responsabilidade socioambiental aparece na organização curricular em especial por meio de disciplinas com ênfase na sustentabilidade ambiental.

As Disciplinas de Formação Humanística e Religiosa, citadas por alguns PPCs, são organizadas em três grandes eixos: formação religiosa, formação filosófica e formação antropossociológica. Integram os currículos de todos os cursos, com ementa e programa únicos, mas com procedimentos didático-metodológicos adaptados a cada realidade. (PUCRS, 2004). As Disciplinas de Formação Filosófica se inserem na estrutura curricular de cada curso através de quatro possibilidades, em função da especificidade das áreas de conhecimento: Filosofia e Ética Geral, Ética e Cidadania, Ética e Filosofia da Ciência e Filosofia e Bioética. A análise das ementas dessas disciplinas parece traduzir o anseio dos alunos por abordar questões filosóficas e éticas de forma contextualizada às suas áreas de formação e responde a uma premissa presente nas diretrizes curriculares e no Projeto Pedagógico Institucional.

Questões éticas e morais se relacionam a todas as áreas e envolvem tanto a capacidade de perceber o exercício profissional e suas vinculações com impactos e riscos sociais e ambientais, quanto o comportamento cidadão e suas relações com as éticas da virtude, da justiça e da sustentabilidade (Vallaey, 2006). Como são transversais, tais questões podem vir a ser *locus* privilegiado para reflexão nessas disciplinas, de modo que a distinção de abordagens por área de conhecimento e/ou curso apresenta o desafio de manter a unidade na diversidade, integrando temas que atravessam todos os campos do saber e que, nessas disciplinas, poderiam encontrar lugar para o diálogo interdisciplinar em suas relações com questões éticas contemporâneas globais. Essas seriam algumas questões a serem revisitadas na estratégia das disciplinas de responsabilidade socioambiental e disciplinas afins.

Em relação à estratégia de participação em projetos, realização de experiências de campo e práticas voltadas à responsabilidade socioambiental, uma diversidade de propostas tem em comum a articulação de ações do ensino de graduação com a pesquisa e/ou a extensão. Projetos e atividades de desenvolvimento social e de formação solidária; estágios na área social; disciplinas com atividades práticas e outros programas voltados à comunidade interna e externa buscam a integração do ensino com a extensão e são exemplos das formas de promover esta participação.

As demais estratégias encontradas em menor frequência envolvem: articulações com o tema na pós-graduação e pesquisa, por meio das contribuições da produção de conhecimento e de tecnologias na área de sustentabilidade ambiental e do estímulo à pesquisa e seminários para analisar e refletir sobre a responsabilidade socioambiental; realização de cursos e/ou projetos de extensão que promovam a discussão e/ou a operacionalidade da responsabilidade socioambiental e Programa de Educação Tutorial-PET, como estratégia onde são desenvolvidos projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados a questões ambientais e à conscientização ambiental com comunidades.

A análise do roteiro geral dos PPCs, considerando a transversalidade da RSU e da ESR na perspectiva sistêmico-complexa, revela que um conjunto de temas afins possivelmente encontra lugar noutros itens do documento. Contudo, as estratégias nos PPCs tanto das disciplinas quanto das práticas abarcam eixos estruturantes da ESR nas seguintes dimensões: conteúdos que compõem o currículo/as disciplinas; metodologias educativas, que dizem de como se constrói a relação de ensino e de aprendizagem e como se instauram os processos de transmissão, produção e diálogo de saberes; articulação com demais ações e iniciativas que “formam” para além da sala de aula; interfaces com pós-graduação, pesquisa e extensão, e, integração entre práticas administrativas e acadêmicas.

Entendemos que a efetivação da ESR permite criar mecanismos para enfrentar os impactos negativos da formação, a saber, a inteligência cega que se ergue na hiperespecialização, as incoerências entre discursos e práticas, a formação focada na empregabilidade, a abordagem da ética e da cidadania de um modo formal e fragmentado e a reprodução das patologias sociais (Vallaey, 2008). A construção da ESR comprometida com a gestão responsável desses impactos implica investir na formação cidadã e profissional responsável, através de uma aprendizagem que seja socialmente pertinente e solidária, construída com base em um sentido ético, sustentado em princípios e valores comuns.

Novas metodologias precisam ser experimentadas, com apoio de estruturas institucionais flexíveis para viabilizar tais mudanças. Nessa perspectiva a ESR dialoga com as novas tendências e teorias educativas contemporâneas, pois as inovações requeridas implicam mudanças pedagógicas importantes do ponto de vista epistemológico, curricular e didático e exigem revisar os paradigmas educacionais vigentes. Como coloca Moraes (2004), o ponto de partida das propostas curriculares são as necessidades e interesses dos alunos e o currículo passa a ser percebido como uma “rede interativa em constante expansão (...). O currículo passa a ser mais flexível, fractal, a partir dos processos e eventos que emergem e da auto-organização que se processa” (Moraes, 2004, p. 257).

Das análises dos documentos de macro planejamento institucional e dos PPCs, bem como das ações institucionais constatadas nos Relatórios Sociais, emerge um conjunto de intencionalidades e de iniciativas de ESR no Ensino de Graduação. Tais iniciativas indicam os movimentos da universidade nas suas relações com a sociedade buscando dialogar, garantir e/ou incorporar demandas que surgem do campo social, econômico e político-institucional, expressas também em normativas e leis do Ministério da Educação, e que têm expressão nos projetos pedagógicos e nos currículos.

Diferentes forças e requisições coexistem na tensão entre projetos que disputam espaços, materializando-se no ensino de graduação. Este o caráter híbrido e complexo no qual vemos a PUCRS movimentar-se como organismo vivo e onde pulsa uma riqueza de possibilidades no diálogo com as contradições, limites e alternativas de fortalecimento ou de recuo em relação à responsabilidade social da educação superior e sua pertinência social.

Se por um lado as demandas da sociedade e da própria instituição considerando sua identidade, natureza e missão conduzem a instaurar e avançar em práticas e compromissos com a democracia, a justiça social, a cidadania e a responsabilidade socioambiental, da mesma forma, as requisições da competitividade, da educação como serviço comercial e do conhecimento como mercadoria que incidem sobre as universidades, com ênfase na massificação do acesso, podem tanto alavancar quanto comprometer e/ou distorcer tais projetos. Eis o desafio de integrar nos modelos de gestão o desenvolvimento científico e tecnológico com o desenvolvimento humano-social; excelência com pertinência social.

A desejada e necessária flexibilidade dos cursos, ao lado da redução da duração dos mesmos por motivos comerciais e mercadológicos; a urgente e socialmente relevante ampliação do acesso e da equidade e garantia de permanência, ao lado da necessária qualidade a ser garantida na formação acadêmica, por exemplo, são tensões permanentes que impactam na viabilidade para concretizar a responsabilidade social e a formação ética e cidadã, que requer ir além dos conteúdos mínimos que devem compor a tendência da formação geral de cada profissão.

Retomamos aqui a ideia de que, como expressão de uma intencionalidade, o projeto pedagógico e o currículo manifestam intenções e estratégias, mas não conseguem garantir e/ou controlar o curso da ação. Daí a relevância dos processos dialógicos e participativos permanentes que vão construindo, a cada momento, as situações de ensino e de aprendizagem que colocam em ação as propostas educativas. As ações permanentes de avaliação participativa também se constituem, nesse sentido, como forma de *feedback* contínuo que alimenta e retroalimenta o sistema, em constante auto-organização.

O fortalecimento da universidade para enfrentar esses dilemas e tensões, no sentido do cumprimento da sua missão, encontra no aprofundamento do diálogo e na construção de uma unidade na diversidade, um caminho promissor. Assim, impulsionar sinergias entre a gestão e os diferentes cursos e seus PPCs, de forma sistemática e planejada, permitiria aprofundar as interfaces e conexões entre os diferentes campos do saber. A visão sistêmico-complexa urge que façamos as conexões necessárias para religar os saberes e as formas de educar. Este é um desafio de mudança cultural que atinge a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos um crescente processo de abertura, diálogo e ampliação do escopo das relações universidade-sociedade que se manifesta nos documentos de planejamento estratégico da PUCRS. Um conjunto de opções estratégicas voltadas à sustentabilidade do crescimento, à qualidade, à excelência, à inovação e ao empreendedorismo revela uma universidade que dialoga com referências internacionais e nacionais orientadoras e normalizadoras da educação superior e que se esforça para integrar no processo de mudança os desafios do desenvolvimento científico e tecnológico, da internacionalização e da modernização da gestão com a missão, a identidade e os valores institucionais inerentes ao seu caráter confessional e comunitário, buscando promover uma formação integral ética e cidadã e atenta a sua pertinência social. Constatamos avanços, contradições e desafios a superar, nesse movimento.

A Responsabilidade Social Universitária nos documentos de planejamento estratégico e nos planos de desenvolvimento institucional aparece relacionada ao compromisso social da universidade com as marcas históricas da filantropia, porém é evidente um processo de transição tanto em relação ao amadurecimento para uma concepção de cidadania e direitos sociais, no que se refere à compreensão deste compromisso social, quanto em relação à ampliação da percepção de que tal responsabilidade social na universidade não se limita à extensão, pois envolve a integração com o ensino e a pesquisa e com a gestão.

Um conjunto de objetivos, estratégias e iniciativas identificadas nos citados documentos da universidade abrangem, com diferentes ênfases, os sete temas que compõem a gestão da RSU: democracia e transparência; recursos humanos, equidade e clima laboral; meio ambiente e campus sustentável; integração curricular da extensão; gestão social do conhecimento; educação socialmente responsável e desenvolvimento local e regional. Embora esses objetivos, estratégias e iniciativas não sejam em seu conjunto identificados como responsabilidade social na universidade ou como uma política e/ou modelo de gestão de RSU, revelam um rico e profícuo movimento institucional nessa direção.

Nesse contexto, a Educação Socialmente Responsável encontra nas opções estratégicas do planejamento os fundamentos de uma formação baseada na tradição educativa de caráter confessional e integrada às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão voltada ao desenvolvimento social. A formação humanística, ética e cidadã ao lado da formação técnica se expressa nos documentos citados e, com maior destaque, no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional da edição 2011-2015. Os relatórios sociais são ilustrativos de políticas, estratégias, serviços, programas e projetos institucionais alinhados à ESR e que tratam de temas como a inovação curricular, a integração ensino-extensão na formação cidadã, a inclusão social dos alunos, a capacitação docente e discente e a educação ao longo

da vida. Entretanto, a manifestação da ESR nos Projetos Pedagógicos de Curso, quando restrita a análise do item responsabilidade socioambiental, apresenta o desafio de ampliar e aprofundar sua potência e expressão no ensino de graduação.

Como parte do processo da inovação curricular e acompanhando a incorporação desse tema como uma das dimensões da avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior no Brasil (SINAES), a Educação Socialmente Responsável manifesta-se predominantemente por meio de concepções que enfocam a dimensão ambiental ou social e tem nas disciplinas e nas experiências teórico-práticas as principais estratégias de concretização. Ainda que em menor expressão, manifestam-se concepções que avançam na integração das dimensões social e ambiental e estratégias que revelam compromisso com as transformações na realidade e com a cidadania, sustentadas por visão interdisciplinar e interinstitucional, considerando a transversalidade acadêmica e administrativa.

A consideração de que a ESR expressa a essência da missão educativa socialmente responsável, remete a sua interface direta com os demais temas da RSU. Identificamos que a ESR se desenvolve junto ao processo de amadurecimento da Responsabilidade Social Universitária na PUCRS, e carece de maior articulação com a Gestão Social do Conhecimento, no enfrentamento dos desafios relacionados às mudanças para consolidar uma formação ética e cidadã e a pertinência social.

A abordagem sistêmico-complexa da RSU, diferente de um processo de incorporação, adaptação ou absorção de demandas desafia as universidades na construção de significados originais, próprios a cada realidade. Nesse sentido, o impacto cognitivo não pode estar dissociado dos impactos educativos, pois, como refere Vallaey (2008), deixar os modelos mentais, epistemológicos e cognitivos fora do debate da RSU e da ESR, implica não avançar nas mudanças e transformações almejadas.

Por outro lado, vimos que a ESR encontra nas práticas educativas realizadas fora do espaço de sala de aula e na interação com as realidades do entorno social e cultural da universidade um dos principais pilares de sustentação. Assim, encontramos oportunidades de estabelecer um vínculo mais orgânico da ESR com a Integração Curricular da Extensão.

Os desafios, limites e possibilidades encontrados se gestam no contexto do caráter híbrido que conforma as universidades no cenário brasileiro contemporâneo, em especial as comunitárias, onde localizamos a PUCRS. Intencionalidades, projetos e práticas estão presentes de forma dinâmica, viva e pulsante no espaço institucional e movimentam a universidade num campo de tensões, disputas e diálogo que se materializam no cotidiano e mobilizam o enfrentamento de dilemas e contradições em relação a escolhas e decisões.

Nesse ambiente, as dimensões da ética e da cidadania se revelam necessárias, urgentes, atuais, inquietantes e paradoxais. Em um contexto onde concorrem valores muitas vezes incompatíveis, respostas simples e únicas não são suficientes para enfrentar a complexidade da realidade. A visão sistêmica das inter-retroações e os princípios dialógico e da ecologia da ação implicam um repensar da educação baseada em valores, pois a ética complexa, que integra a autoética, a ética social e a antropológica (Morin, 2005), considera que qualquer ação ética contém em si um desafio e presume o entendimento das condições nas quais essa ação é produzida.

Ética e cidadania, em suas relações com a responsabilidade social da universidade, desafiam assim a materialização de valores como princípios de ação e emergem como demanda para efetivar uma educação comprometida com a pertinência social. Nesse sentido, ao incorporar no planejamento a formação ética e cidadã a PUCRS demonstra abertura para dialogar com as complexas e contraditórias forças que incidem sobre a educação superior, por um lado, e assume o desafio e o compromisso de materializar esta proposta de formação, por outro.

Os resultados encontrados podem subsidiar políticas e práticas de ESR, tendo em vista a formação ética e cidadã, na perspectiva da responsabilidade social associada à qualidade com pertinência social por meio de estratégias voltadas a consolidar a Responsabilidade Social Universitária no âmbito do planejamento e da gestão institucional e a promover a Educação Socialmente Responsável no ensino de Graduação.

A ampliação de espaços institucionais voltados ao aprofundamento das concepções, à troca informações sobre êxitos e dificuldades na materialização das propostas em cada curso e à articulação e sistematização de práticas interdisciplinares e interinstitucionais de formação ética e cidadã contribuiria para dar consistência, ampliar iniciativas e gerar novos impulsos à ESR como estratégia institucional. A criação e/ou potencialização de ações que oportunizem e fomentem de forma sistemática a construção de abordagens transversais e interdisciplinares e que apoiem interações planejadas entre as Unidades Acadêmicas e entre diferentes estruturas universitárias que envolvem ensino, pesquisa e extensão é outra estratégia importante nessa direção.

Interpretar os fenômenos a partir de sua multidimensionalidade e na complementaridade dos movimentos de ordem, desordem e organização requer o investimento em ações interdisciplinares e interinstitucionais que envolvem mudanças nas estruturas objetivas e subjetivas que, pela recursividade, sejam capazes de gerar a coprodução do novo (Morin, 1991). A construção de uma matriz transversal que mantenha a identidade e a diversidade de cada cursocriariaunidade entre as diferentes áreas do conhecimento e entre as esferas acadêmica e administrativa, podendo subsidiar os projetos pedagógicos na sua tarefa de formação ética e cidadã. A criação damatriz contribuiria, ainda, para garantir a integração de dimensões éticas e estéticas, razão e sensibilidade no processo de formação e, ao alavancar processos dialógicos durante a

sua construção, permitiria alinhar fundamentos e concepções de RSU e ESR, sustentadas nas demandas atuais para a educação superior e nos princípios de gestão e valores institucionais. Tal processo poderia fortalecer a identidade da Educação Socialmente Responsável na PUCRS.

Os possíveis impactos educativos em termos da formação ética e cidadã, no contexto da solidariedade, da justiça social, da democracia, da cidadania e da sustentabilidade, considerando estratégias e ações decorrentes dessa sistematização e tendo por base a ecologia da ação (Morin, 2008) podem ampliar as probabilidades de avançar na ESR. Nesse sentido, estratégias e práticas exitosas devem circular em redes colaborativas interdisciplinares e interinstitucionais internas e externas para gerar novas ideias e propostas e fortalecer a RSU e a ESR na universidade e na educação superior em geral.

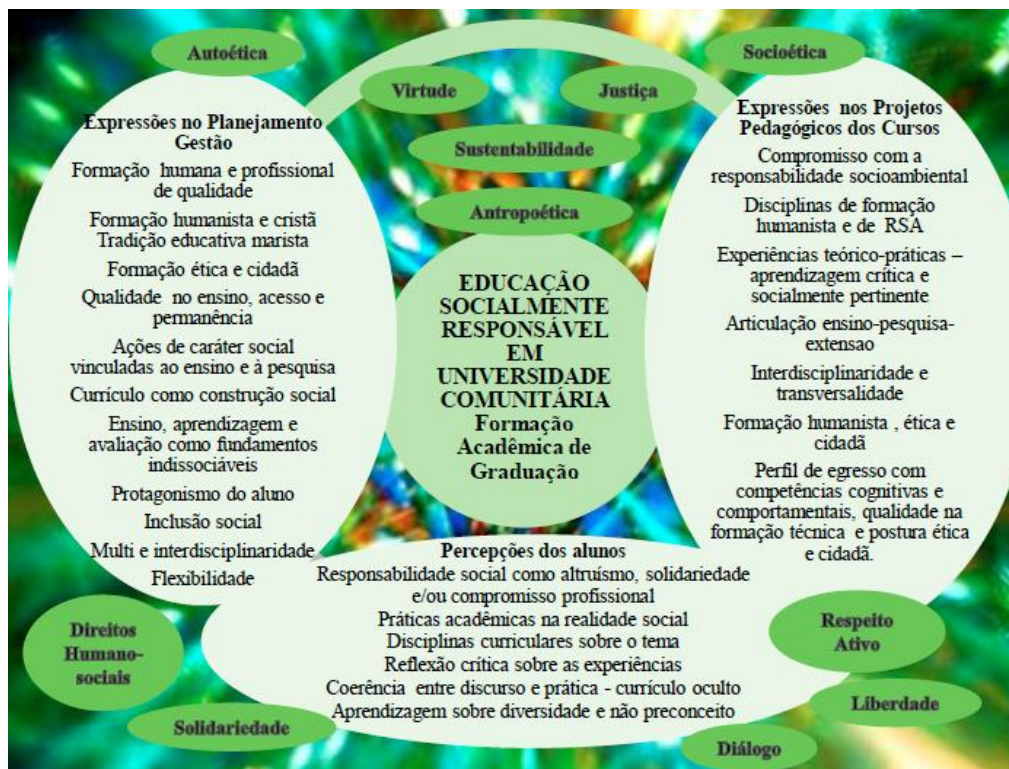
Finalmente, o conjunto de proposições acima se gesta como produto das interações entre a teoria, o campo empírico investigado e a subjetividade da pesquisadora. Retomando a perspectiva da complexidade como desafio para pensar e não como resposta (Morin, 2008), como resultado das novas percepções sobre a realidade emerge uma figura que representa a síntese das descobertas realizadas e que consolida a apresentação da tese: o caleidoscópio.

A imagem do caleidoscópio representa a ESR como impulsionadora de estratégias institucionais que possibilitam avançar a qualidade na perspectiva da pertinência social da educação superior, por meio do ensino. As relações universidade-sociedade na perspectiva da Educação Socialmente Responsável se traduzem na forma de interpretar, incorporar, resistir, criar e antecipar as demandas do mundo do trabalho e da sociedade como um todo expressas no planejamento e nas práticas institucionais. O diálogo com essas demandas entre as diferentes partes interessadas e sob a influência de valores, princípios e concepções relacionadas à identidade institucional e à identidade de cada curso e seus agentes, possibilita diferentes combinações e arranjos que refletem de variadas formas a universidade e, nesse caso, a formação acadêmica. Assim, o caleidoscópio reflete a não linearidade do processo e de seus resultados, em relação às ações de formação.

Os múltiplos reflexos que pode gerar e os possíveis impactos na formação dos alunos de graduação decorrem das interações entre as diferentes expressões descobertas no processo e ainda da interação com possíveis outras variáveis, que não foram o escopo da pesquisa.

Figura 1

Expressões da Educação Socialmente Responsável na perspectiva de um Caleidoscópio



Nota: Autora, 2013.

Como em uma rede de tessitura plena de diversidade, diferentes projetos e possibilidades se articulam em variadas direções. A PUCRS se apresenta como esse espaço complexo e diverso, que contém em si múltiplas determinações e possibilidades nas propostas e práticas de formação. Longe de buscar uma única direção para um projeto emancipatório, trata-se de abrir espaços de discussão e reflexão que permitam dialogar sobre concepções e caminhos possíveis e acordar consensos e agendas comuns nos processos educativos, recriando os processos de ordem, desordem e organização na ação pedagógica. A emergência de novas vozes nas relações universidade-sociedade pode promover a qualidade na perspectiva da pertinência social ao consolidar, qualificar e ampliar políticas institucionais de educação enquanto um bem público, políticas essas compromissadas com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In A. L. Gazzolla & A. Didriksson (Ed.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Educación superior como bien público: Del principio a la realidad. In J. R. Fuente & A. Didriksson (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latina* (pp. 169-195). México: Miguel Angel Porruá.
- Didriksson, A. (2005). De la reforma a la innovación: La universidad de nuevo necesaria. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 23-49.
- Didriksson, A. (2012). Universidad y bien público em la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. In J. R. Fuente, & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latina y el Caribe* (pp. 61-98). México: Miguel Angel Porruá.
- Enders, E. G. (2012). Universidad y sociedad: Nueva visión para el siglo XXI. In J. R. Fuente, & A. Didriksson, (Coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: El debate desde América Latina y el Caribe* (pp. 237-252). México: Miguel Angel Porruá.
- Garcia, J. (2004). *O negócio do social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Haas, C. M. (2009). Responsabilidade social da educação superior: Uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. *Responsabilidade Social*, 4(4), 17-26.
- Lei 12.881 (2013, Novembro 12). *Definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm.
- Lei 10.861 (2004, Abril 14). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasil: Presidência da República. Recuperado de www.planalto.gov.br.
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (Conferencia Mundial De Educación Superior, 2009). *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 105-109.
- Minayo, M. C. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo: Editora HUCITEC.

- Moraes, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Moraes, R. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUI.
- Moreira, A. F. B. (2012). Currículo, utopia e pós- modernidade. In A. F. B. Moreira, (Org.). *Currículo, questões atuais* (18ª ed.). Campinas: Papirus.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2005). *O Método 6* (3ª ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2008). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- Morin, E. (2010). A religação dos saberes: o desafio do século XXI. *Jornadas Temáticas: 1998* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2013). Será necessário desconfiar ainda mais da douda ignorância dos experts. *Revista FAMECOS*, 20(1), 83-88.
- Morosini, M. C. (2009a). Qualidade na Educação Superior: Tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 165-186.
- Morosini, M. C. (2009b). Educação superior em tempo de supercomplexidade. In J. L. N. Audy, & M. C. Morosini, (Org.). *Inovação, universidade e relações com a sociedade* (pp. 78-110). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ORSALC. Observatorio Regional de Responsabilidad Social Universitaria para America Latina y El Caribe (2012). *U-Benchmarking Club en Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado de <http://columbus-web.org/documentsplatform/2012/10/22/benchmarking-club-en-responsabilidad-social-universitaria/>.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2001). *Planejamento estratégico 2001-2010*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2004). *Câmara de Ensino e Graduação. Parecer: reestruturação das disciplinas de formação humanística e religiosa*. Porto Alegre: PUCRS.

- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2006). *Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2006-2010*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2008). *Mudanças curriculares: orientações*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2011a). *Planejamento estratégico 2011-2015*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2011b). *Relatório social 2010*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2011c). *Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2011-2015*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2011d). *Projeto pedagógico institucional 2011-2015*. Porto Alegre: PUCRS.
- PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (2012). *Relatório social 2011*. Porto Alegre: PUCRS.
- Santos, B. S. (2005). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, M. & Solleiro, J. (2006). *Relações universidade-empresa no Brasil: Diagnóstico e perspectivas, inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Tavares, S. M. N. (2009). Governança em universidades confessionais no Brasil: Modelo em construção. *Educação & Linguagem*, 12(19), 219-238.
- Vallaey, F. (2006). *Ética de tercerageneración (parte 4)*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/5154/etica-de-tercera-generacion-parte-4>.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-220.

CAPÍTULO 10

Funciones sociales y desafíos para las universidades según profesores en México y en España

Ana Hirsch Adler

RESUMEN

Este capítulo expone las principales funciones sociales de la investigación que tienen los posgrados y los desafíos de la formación de los profesionales, que presenta la sociedad a la universidad. La información proviene de cuarenta coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, que fueron entrevistados en el 2009, y de catorce profesores de tres universidades de Valencia, España: Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, que fueron entrevistados en 2011. A los cincuenta y cuatro académicos se les aplicó la misma guía de entrevista. Para este trabajo se recuperaron y se analizaron, por medio de la construcción de categorías y subcategorías, las respuestas a dos preguntas abiertas sobre funciones sociales y desafíos en la formación. Las contestaciones de los informantes se centran en: encontrar soluciones útiles para la sociedad, formar recursos de alto nivel, crear nuevos conocimientos, poner el saber al alcance de los demás, detectar problemas que requieren de soluciones, elaborar propuestas, contribuir a la cultura científica del país y preservar la cultura.

RESUMO

O capítulo discute as principais funções sociais com a pesquisa de pós-graduação e os desafios que apresenta a sociedade para a universidade na formação de profissionais. A informação vem do quarenta coordenadores de pós-graduação da Universidade Nacional Autónoma do México, que foram entrevistados em 2009 e quatorze professores de três universidades de Valência, na Espanha: Universidade de Valencia, Valencia Universidade Politécnica e Universidade Católica de Valencia “San Vincent Mártir”, que foram entrevistados em 2011. No cinqüenta e quatro escolas foram administrados no mesmo roteiro de entrevista. Para este trabalho foram recuperados e analisados por meio da construção de categorias e subcategorias, as respostas para as duas perguntas abertas sobre os papéis sociais e os desafios na formação. As respostas dos informantes se concentrar em: encontrar soluções úteis para a sociedade, formando recursos de alto nível, criar novos conhecimentos, tornar o conhecimento disponível para os outros, a identificação de problemas que exigem soluções, desenvolvimento da proposta, contribuindo para a cultura científica do país e preservar a cultura.

INTRODUCCIÓN

El presente tema articula dos cuestiones: principales funciones sociales de la investigación y desafíos que presentan la sociedad mexicana y española a la universidad en cuanto a la formación de profesionales. La información proviene de las respuestas que dieron, por un lado, los cuarenta coordinadores de los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y por el otro, de catorce profesores de tres universidades españolas con respecto a esos dos asuntos, con base en una guía de entrevista. El trabajo que se presenta forma parte del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional* en la UNAM. Se describe brevemente el proyecto con respecto a los principales temas y autores que conforman el marco teórico y a las estrategias metodológicas que se han empleado durante todo el proceso.

El proyecto de investigación

Los dos principales objetivos del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional* en la UNAM son contribuir al conocimiento de la ética profesional en el ámbito universitario y proponer lineamientos para la formación en este campo temático.

El marco teórico del proyecto de investigación

El marco teórico consta de los siguientes asuntos: principios y reglas de la ética profesional (Beauchamp & Childress, 2001); competencias en educación (Escámez & Morales, 2007), ética profesional como parte de las éticas aplicadas (Etxeberria, 2002); antecedentes, definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular; diferencia entre ética y deontología; influencias económicas, técnicas y organizacionales en el ejercicio profesional (Hortal, 2002); valores fundamentales –especialmente responsabilidad (Escámez y Gil, 2001; Freidson, 2003; Jonas, 2004; Lozano, 2003 y Vielva, 2002)–; dilemas éticos y conductas no éticas (Beauchamp y Childress, 2001 y Aluja y Birke, 2004); identidad profesional (Correa, 2010; Evetts, 2003a y 2003b y Moratalla, 2010); ética de la docencia (Altarejos, 1998; García-López, Jover y Escámez, 2010 y Martínez-Navarro, 2010); ética de las ciencias y de la investigación científica (Aluja y Birke, 2004) y propuestas de formación valoral en este campo temático (Cobo 2001 y 2003; Hortal, 2002; Lozano, 2000 y Lozano et al., 2003).

Los principios de la ética profesional se convirtieron en un tema central, pues permiten explicar una parte importante de la información obtenida a partir del trabajo metodológico y empírico. Los cuatro principios en que acuerdan la mayor parte de los autores de este campo temático son: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia (Beauchamp y Childress, 2001 y Hortal, 2002). El de beneficencia se refiere a los bie-

nes y servicios que cada una de las profesiones ofrece a la sociedad de la que forma parte. En este campo de investigación (Hortal, 2002 y Hirsch, 2013), lo primero que hay que plantearse es la finalidad de cada profesión. Se puede partir de generar y responder preguntas básicas como son: ¿Qué bienes y/o servicios produce? ¿Para quién? y ¿De qué manera?

El principio de no maleficencia, que se emplea especialmente en las Ciencias Médicas y de la Salud y en la investigación científica con seres humanos y animales, se refiere sintéticamente a la necesidad de prevenir daño en pacientes y en los sujetos de investigación. En el principio de autonomía hay dos acepciones complementarias. Una de ellas se centra en el profesional, que requiere independencia y libertad para poder realizar adecuada y éticamente su trabajo y la otra se centra en el beneficiario, que posee derechos que deben ser respetados.

Con respecto al principio de justicia, Hortal (2002, pp. 155–156) afirma que la ética profesional requiere enmarcarse en la perspectiva más amplia de una ética social, que permita entender en qué contribuye el trabajo de cada profesión a mejorar la sociedad. Considera que los profesionales son las personas y grupos más competentes y mejor ubicados socialmente para promover una distribución más racional y justa de los recursos, que son siempre escasos y que se requieren para conseguir múltiples y variados fines.

Estrategias metodológicas del proyecto de investigación

Las fases anteriores a la construcción de las guías de entrevista

El proceso metodológico y empírico de la investigación sobre ética profesional se inició con la construcción de una escala de actitudes, bajo la asesoría directa en el año 2003 de los doctores Juan Escámez y Rafaela García-López, de la Universidad de Valencia.

El sustento proviene de la propuesta metodológica del Dr. Juan Escámez (1998), generada a partir de la “Teoría de la Acción Razonada” de Fishbein y Ajzen.

Uno de los fundamentos de ese modelo teórico es la concepción del hombre como ser racional, que usa la información para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Tiene la capacidad para explicar la interrelación entre los factores sociales, cognitivos, afectivos y conductuales que intervienen en la formación y cambio de actitudes (Escámez, 1991: 521).

La escala sobre ética profesional se estableció a través de un largo proceso. Se planteó de inicio la pregunta abierta: *En términos generales, indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de “ser un buen profesional”*; que fue contestada por una primera muestra de 131 personas, de cuatro sec-

tores, en la Ciudad de Valencia, España: profesionales, profesores universitarios, estudiantes de posgrado y población abierta. Se obtuvieron todas las respuestas, con sus respectivas frecuencias (número de veces en que fueron mencionadas) y con ellas se construyeron 18 rasgos, que se clasificaron en cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, éticas, sociales y afectivo emocionales. Estas dimensiones se basaron en gran medida en el marco conceptual ya mencionado (Escámez, 1998).

Se realizó después el análisis por parte de diez jueces. Se extrajeron 49 rasgos de *ser un buen profesional*, que fueron clasificados por profesionistas y académicos considerados expertos en este campo en estudio. Se les pidió que en cada uno de ellos eligieran una opción del uno al diez, de acuerdo con el orden de importancia que les otorgaban (siendo 10 la opción más significativa y 1 la menos significativa). Se compararon los resultados con la primera muestra y los de los jueces.

Se diseñó la escala para la prueba piloto. Con toda la información reunida se definieron 118 proposiciones (clasificadas por los rasgos principales definidos por la muestra de población y por los jueces), las cinco competencias y sí se trataba de actitudes, creencias o normas subjetivas (Escámez, 1998). Se aplicó a una segunda muestra de 50 personas: estudiantes de posgrado, profesores universitarios y profesionales en ejercicio. Los resultados se capturaron en el programa SPSS, con el fin de obtener la coherencia de la escala y de las proposiciones.

Por último, se definió el instrumento definitivo, que consta de 55 proposiciones, una vez que se eliminaron las que obtuvieron un bajo puntaje. Se aplicó a una tercera muestra de 150 estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia. El proceso y los resultados fueron la base de su utilización en México (Hirsch, 2005).

Paralelamente, en 2003 y 2004, también en España, se llevaron a cabo once entrevistas con profesores de algunas universidades: Murcia, Politécnica de Valencia, Complutense de Madrid, Pontificia de Comillas en Madrid, Santiago de Compostela y Valencia. Se definió, para ello, con base en el marco teórico de la investigación, una guía de entrevista abierta centrada en valores universitarios, valores profesionales, ética profesional e identidad de los estudiantes universitarios (Hirsch, 2007). Este trabajo contribuyó al enriquecimiento de la teoría sobre ética profesional -que se ha ido construyendo paulatinamente- y a la recopilación de diversos materiales (bibliografía, hemerografía y documentos) que sugirieron los entrevistados.

La aplicación del instrumento en la UNAM a estudiantes y profesores e investigadores de posgrado

En la UNAM, en 2004 y 2005, como parte del *Proyecto de Investigación sobre ética Profesional*, se decidió aplicar la escala de actitudes, conjuntamente con la pregunta abierta que fue la base para su construcción en Valencia, que se refiere a los cinco principales rasgos de “ser un buen profesional” (Hirsch, 2005), a una

muestra de 1,086 estudiantes de posgrado de todas las áreas de conocimiento. En 2006–2007, también se aplicó el cuestionario–escala a una muestra de 719 profesores e investigadores de los cuarenta posgrados. En el instrumento para los académicos se incluyeron nuevas preguntas abiertas acerca de los valores que la universidad debería promover en su estudiantado y en su profesorado y sí debería existir una materia sobre ética profesional en todas las carreras universitarias. Se llevó a cabo la comparación de las respuestas de los estudiantes y profesores e investigadores de posgrado con respecto a la pregunta abierta y a la escala.

En el 2006, la UNAM invitó a otras catorce universidades mexicanas a participar; se creó entonces el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética profesional*, bajo la coordinación de la UNAM. En la primera fase de este, los grupos de investigación aplicaron el mismo instrumento (utilizado previamente en la UNAM) a muestras de estudiantes y profesores de posgrado.

El programa de entrevistas en México y en España

Se describe brevemente la construcción de la guía de entrevista que se aplicó a los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM en 2009 y la que se utilizó después, en 2011, con catorce profesores de tres universidades de Valencia en España: Universidad de Valencia (UV), Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir (UCV). Las guías se basan en aspectos centrales del marco teórico y también en los resultados previamente con los estudiantes y con los profesores e investigadores de los posgrados de la UNAM.

Con fines de clasificación, análisis y comparación entre los dos sujetos de la investigación y en las dos preguntas seleccionadas, se construyeron categorías y subcategorías, siguiendo el proceso especificado por Coffey y Atkinson (2003) y considerando una metodología comparativa (Reventós, 1983). Las categorías, que están basadas principalmente en el trabajo empírico, son las siguientes: encontrar soluciones útiles para la sociedad, formar recursos de alto nivel, crear nuevo conocimiento, poner el saber al alcance de los demás, detectar problemas que requieren de soluciones, elaborar propuestas, contribuir a la cultura científica del país y preservar la cultura.

Las entrevistas a los coordinadores de posgrado de la UNAM. En el 2009, con base en los avances del marco teórico y en las respuestas al cuestionario–escala con estudiantes y profesores e investigadores de posgrado de la UNAM, se decidió utilizar una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. La segunda decisión en esta etapa del proyecto fue elegir a otro de los sujetos centrales de la investigación: los cuarenta coordinadores de los programas de posgrado. La gran mayoría de los coordinadores son investigadores de gran prestigio a nivel nacional e internacional.

Las ocho preguntas fueron las siguientes:

- 1) En los resultados de la investigación se obtuvieron puntajes muy bajos en los siguientes rasgos de la ética profesional: “Respeto”, “Prestar el mejor servicio a la sociedad”, “Comunicación”, “Trabajar en equipo” y “Compañerismo”. Con base en su experiencia, ¿qué podría usted opinar al respecto?
- 2) El programa de posgrado que usted coordina ¿promueve la formación de los estudiantes en ética profesional? En caso afirmativo ¿cómo es esta formación? En caso negativo ¿por qué no se promueve?
- 3) ¿Considera usted importante que se promueva una formación en ética profesional en los estudiantes? En caso afirmativo ¿a través de qué estrategias o propuestas?
- 4) ¿Considera usted que los egresados de este posgrado enfrentan dilemas éticos en su ejercicio profesional? En caso afirmativo ¿cuáles?
- 5) ¿Cuáles considera usted que son las principales funciones sociales de la investigación que se lleva a cabo en su área de conocimiento?
- 6) ¿Qué desafíos está presentando la sociedad mexicana actual a la universidad en cuanto a la formación de los profesionales en su área de conocimiento?
- 7) ¿Cuáles considera usted que son los principales valores de la ética de la investigación que se promueven en este posgrado?
- 8) Desde el posgrado que usted coordina, ¿cómo se fomenta en los estudiantes la identidad profesional? Como ya se ha señalado, para este capítulo se recuperaron únicamente las respuestas a las preguntas quinta y sexta que tratan acerca de las principales funciones sociales de la investigación y de los desafíos de la sociedad en cuanto a la formación de profesionales.

Las entrevistas en la ciudad de Valencia, España. En 2011, se llevó a cabo una revisión de la guía de entrevista aplicada a los coordinadores de posgrado de la UNAM, con base en la información obtenida y por la incorporación en el marco teórico del tema de conductas no éticas, que no había sido considerado desde el principio del proyecto.

La guía revisada se aplicó en ese año a una muestra de catorce profesores. Se llevaron a cabo entrevistas individuales y tres grupos de discusión.

A diferencia de la UNAM en la que se cubrieron todos los posgrados, en las tres universidades españolas, la mayoría de los entrevistados son de Ciencias de la Educación y algunos de Filosofía, Matemáticas, Biología, Física y Farmacia.

Es evidente que la información obtenida con base en las cuarenta entrevistas en la UNAM es mucho más abundante y diversificada que la que pudo lograrse con catorce entrevistas en Valencia. Aún así, se describieron, analizaron y compararon con lo obtenido en la universidad mexicana.

Las preguntas de esta guía de entrevista son las siguientes:

- 1) ¿Considera usted importante que se promueva una formación en ética profesional en los estudiantes? En caso afirmativo ¿a través de qué estrategias o propuestas?
- 2) ¿Considera usted que los estudiantes y egresados de posgrado enfrentan dilemas éticos en su ejercicio profesional? En caso afirmativo ¿cuáles?
- 3) ¿Considera usted que existen conductas no éticas por parte de los estudiantes? En caso afirmativo ¿cuáles serían las más importantes?
- 4) ¿Considera usted que existen conductas no éticas por parte de los profesores e investigadores? En caso afirmativo ¿cuáles serían las más importantes?
- 5) ¿Cuáles considera usted que son las principales funciones sociales de la investigación que se lleva a cabo en su área de conocimiento?
- 6) ¿Qué desafíos está presentando la sociedad española actual a la universidad en cuanto a la formación de los profesionales en su área de conocimiento?
- 7) ¿Cuáles considera usted que son los principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado?
- 8) ¿Cómo se fomenta en los estudiantes la identidad profesional?
De la misma manera que en el caso de los coordinadores de posgrado de la UNAM, para este capítulo se recuperan únicamente las respuestas acerca de las principales funciones de la investigación y los desafíos de la universidad en cuanto a la formación de profesionales.

Se eligieron y articularon estos dos asuntos para el trabajo que ahora se presenta, por considerar que se relacionan más estrechamente con el tema del compromiso social y el con el de la Responsabilidad Social Universitaria.

Procedimiento de análisis de las respuestas obtenidas en la UNAM y en Valencia

Como se ya comentó, con el fin de analizar toda la información recabada, se construyeron categorías y subcategorías, que conjuntan las dos preguntas abiertas y las respuestas de los profesores e investigadores de los dos países. Con ellas, se buscaron semejanzas, diferencias y relaciones. No son excluyentes entre sí, pues expresan ideas que pueden articularse, lo que permite indicar la coherencia que hay en los discursos de los académicos entrevistados.

La construcción de las categorías se hizo con base en la propuesta de Amanda Coffey y Paul Atkinson: “lo que hacemos en estos casos es condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos. A este proceso suele llamárselo codificación” (2003, p. 31). Con respecto a los estudios comparativos, se tomó principalmente el documento de Francisco Reventós (1983) que indica: “La comparación tiene por objeto descubrir las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse. Comparar es pensar relacionando” (p. 64).

Resultados: funciones y desafíos

Las categorías que permitieron la clasificación de todas las respuestas son las siguientes:

Encontrar soluciones útiles para la sociedad

Aquí se concentra la mayor parte de lo que se consiguió con el trabajo de campo en los dos países, pues da cuenta de lo expresado por veintiuno de los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM y por ocho de los catorce profesores valencianos. En todos los casos, lo obtenido está ligado directamente con la profesión que tienen los entrevistados. El que se haya priorizado esta función por parte de las universidades estudiadas, constituye una de las semejanzas significativas entre los sujetos de investigación.

Recuperamos apartes de lo manifestado por ellos:

- » “Se busca que los elementos contaminantes no afecten tanto al ambiente (...), que ciertos manejos industriales sean óptimos y no conlleven tanto riesgo o que sean de beneficio para la creación de productos y no dañen al ambiente y al ser humano” (Ciencia e Ingeniería de Materiales).

- » “El egresado del programa está capacitado para aplicar y desarrollar teorías y metodologías de vanguardia, que llevan al análisis y solución de problemas concretos” (Ciencias de la Tierra).
- » “Los químicos, los médicos y los biólogos están estudiando muchos compuestos que tienen las especies para poder curar o tratar el cáncer u otro tipo de enfermedades (...), tenemos gente que está estudiando una de las cosas más importantes en México: las enfermedades” (Ciencias Biológicas).
- » “Aportes en la Medicina” (Neurobiología).
- » “Se busca contribuir al conocimiento de enfermedades para su tratamiento” (Ciencias Biomédicas).
- » “Corresponsabilidad entre academia, sociedad y Estado, para coadyuvar en la aplicación de los resultados de las diversas investigaciones realizadas por el bienestar de la comunidad” (Antropología).
- » “Diagnóstico de problemas sociales y formulación e implementación de políticas públicas para atender problemáticas sociales específicas” (Ciencias Políticas y Sociales).
- » “La principal función de la investigación es responder a las necesidades que plantea la realidad social” (Derecho).
- » “Intervención y resolución de problemas” (Trabajo Social).
- » “Promover la cobertura de acceso a las bibliotecas para todo tipo de usuarios y apoyar el análisis de la información” (Bibliotecología y Ciencias de la Información).
- » “En la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior las investigaciones están orientadas a resolver problemas específicos relacionados con la enseñanza
- » “En el noventa y tanto por ciento de los casos es investigación útil a la sociedad” (Ingeniería).
- » “Generación de empleos, mejoras en la calidad de vida de la sociedad” (Diseño Industrial).
- » “Beneficiar a la ciudad directamente” (Urbanismo).
- » “Vinculación con sectores sociales deprimidos, relacionados con actividades productivas asociadas con sistemas acuáticos, a través de la investigación y desarrollo de sistemas alternativos (Ciencias del Mar y Limnología).

- » “Apoyar a los que menos tienen” (Arquitectura).
- » “Salud en el trabajo (...) bienestar de los seres humanos” (Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud).
- » “Salud humana a través de los animales y situaciones de producción” (Ciencias de la Producción y Salud Animal).
- » “Promover el desarrollo y bienestar social” (Posgrados de Administración y de Economía).
- » “El alumno de Artes relaciona mucho lo que hace con las cuestiones sociales de su entorno para tratar de crear conciencia (...); se toman diferentes temas que luego se hacen públicos con una propuesta plástica (...); el arte interpreta y reinterpreta el mundo social” (Artes Plásticas).
- » “La crítica fundamentada, argumentada (...) en torno a los problemas que se investigan” (Estudios Latinoamericanos).
- » “Una investigación, sobre todo si recibe recursos públicos, debe repercutir íntegramente a nivel social, eso habla de justicia y de ética”
- » “La investigación en educación tiene que estar para resolver problemas y para mejorar la práctica (...); la investigación educativa dejaría de tener sentido si no se orientara a la mejora de la práctica (...); el objetivo final siempre tiene que ser la aplicación de lo obtenido” (UV).
- » “Pues en Farmacia, el bienestar general de la gente. La investigación es para sacar nuevos fármacos, más eficaces para las enfermedades en general y para las que todavía no se han podido atacar. Además la investigación teórica, a la larga, revierte en la vida cotidiana” (UV).
- » “Como profesor, pues crear buenos profesionales; como investigador (...) buscar un tipo de investigación aplicada para mejorar los productos” (UV).
- » “Ser capaz de detectar los problemas sociales que son susceptibles de ser tratados desde un enfoque educativo, para intentar resolverlos (...); ayudar a mejorar la sociedad, que sea más justa, más equitativa, más democrática” “Las funciones sociales de la investigación consisten en hacerse preguntas para resolver los problemas sociales que hay desde el punto de vista de cada área de conocimiento (...), un profesional que no es capaz de ver los problemas que existen a su alrededor, no será nunca un buen profesional” (UV).

- » “Se busca la mejora a partir de la investigación y transformar la realidad” (dos entrevistadas de la Universidad de Valencia y una de la Universidad Católica de Valencia en uno de los grupos de discusión).

Las funciones sociales de la investigación que indicaron los entrevistados son variadas, ya que tienen que ver con la producción de bienes y servicios, la generación de teorías, diagnósticos y metodologías que contribuyen al análisis de problemas y de las necesidades, y a la búsqueda de soluciones. Se mencionan, específicamente, acciones que promueven el bienestar social y que contribuyen a mejorar la calidad de vida.

Retomamos aquí lo ya señalado sobre el marco teórico del proyecto de investigación con respecto a los principios de la ética profesional y especialmente al de beneficencia, que trata acerca de los bienes y servicios que cada una de las profesiones ofrece a la sociedad de la que forma parte. Las funciones sociales que señalaron los entrevistados en la UNAM y en las universidades en Valencia tocan directamente este asunto.

Formar recursos de alto nivel

Otra de las respuestas reiteradas por los coordinadores de la UNAM es la formación de recursos humanos en todas las áreas de conocimiento. En doce de los posgrados se encontraron contestaciones en torno a esta categoría. Los profesores valencianos priorizaron también esta función universitaria en las dos preguntas abiertas.

Aunque en esta categoría podemos encontrar semejanzas entre los sujetos de investigación de los dos países, pueden notarse algunas diferencias. En Valencia, los profesores enfatizaron la formación en competencias, especialmente en los valores cívicos y para la convivencia, y tomaron en cuenta el papel de la familia. Dieron lugar a la generación de las siguientes subcategorías: formación profesional, formación en conductas responsables y formación del profesorado.

Asimismo, indicaron asuntos que no se tratan en México, tales como la adecuación de los planes de estudio de todas las universidades que forman parte de la Unión Europea a los acuerdos de Bolonia (mencionados por cinco de los catorce profesores entrevistados), y el reconocimiento de que uno de los problemas importantes para la educación en España es la inmigración y, por tanto, el tema de la interculturalidad. En México, el asunto de la interculturalidad se refiere específicamente a los grupos indígenas del país.

También se mencionaron algunas conductas no éticas y la enorme relevancia de la responsabilidad.

En la UNAM, se señalaron asuntos vinculados con las necesidades que la universidad atiende a partir de la formación de los estudiantes: “las necesidades de la sociedad van cambiando y en la medida de lo posible se atienden esas necesidades desde la universidad a partir de la formación de estudiantes” (posgrados de

Ciencias Biológicas, Urbanismo y Neurobiología); “la necesidad de formar profesionales, investigadores y profesores de alta calidad, competitivos internacionalmente” (Ciencias Bioquímicas), “que sean capaces no solo de operar tecnología, sino de generarla” (posgrados de Matemáticas y Ciencias de la Tierra) y la preparación de líderes académicos (Maestría en Docencia de la Educación Media Superior).

Se señaló, además, que se forman alumnos que serán profesores en otras universidades (posgrados de Ciencias Químicas y Enfermería) y que se están consolidando cuadros científicos (posgrados de Ciencias Físicas y Estudios Mesoamericanos). También se hizo referencia a aprender a hacer uso de la información (Bibliotecología y Ciencias de la Información) y darle la idea a los estudiantes de que la investigación es un proceso y de que hay que estar siempre abiertos para ubicar problemas, enfrentarlos y resolverlos (Lingüística).

Asimismo, se externó la relevancia de la formación de expertos en el campo de conocimiento de cada posgrado y la falta de reconocimiento que la sociedad tiene con respecto a ellos en varias de las profesiones. Los ejemplos que dieron siete coordinadores se refieren a su propia disciplina:

- » “No hay todavía un reconocimiento suficiente de la necesidad que se tiene de expertos en sistemas acuáticos para su preservación y uso sustentable, a pesar de que se requieren” (Ciencias del Mar y Limnología).
- » “El obtener recursos es más difícil, obtener becas también nos ha costado mucho trabajo (...); esta cuestión del apoyo del Estado con respecto al artista y el diseñador, que son necesarios para la sociedad, es algo que se enfrenta” (Artes Visuales).
- » “El problema es que tampoco reconocen el papel del filósofo en la sociedad (...) no es bien recibida la crítica que le puede hacer el filósofo a cualquier actor de la sociedad porque les es incómoda, porque les hace pensar en las consecuencias” (Filosofía).
- » “No hay suficiente apoyo a la investigación”. “¿Qué vamos a hacer para que se pueda enseñar bien la Historia? (...) ese debería ser el desafío de la sociedad (...) la sociedad no percibe que lo necesita, lo tenemos que hacer nosotros, los profesionales en el asunto” (Historia).
- » “La sociedad mexicana ha estado muy moldeada para tener un pensamiento oficial (...), el gran desafío es que la sociedad se pueda abrir a distintas apreciaciones (...), y sobre todo de un espacio de pensamiento crítico, abierto como en la UNAM” (Estudios Latinoamericanos).
- » “En tanto que las humanidades sean vistas como algo superfluo, la universidad tiene la enorme responsabilidad de promoverlas y consolidar su presencia en nuestra sociedad” (Letras).

- » “En México, la sociedad no demanda (...), la cultura científica que tiene nuestra población no es fuerte” (Ciencias Biomédicas).

Desde otro punto de vista, como se dijo previamente, los profesores de Valencia indicaron la necesidad de formar a los estudiantes en diversos tipos de competencias, principalmente cívicas:

- » “Formar competencias básicas, de convivencia, para que el alumno sepa relacionarse con los demás, responder a las necesidades sociales de la comunidad y conocer los derechos humanos” (UCV)
- » “Las competencias básicas deben ser adquiridas por todos los alumnos (...), ningún alumno debería fracasar en la escuela, porque si fracasa, no adquiere esas competencias; si no las tienes, te sitúas en riesgo de exclusión social, por lo tanto, debemos investigar, debemos trabajar sobre cómo se van a enseñar las competencias, como evaluarlas y atender a las demandas” (UCV).
- » “Sigue siendo importante buscar unos mínimos que acepte la sociedad, los padres, los profesores y los alumnos para que uno crezca en un ambiente que permita diferenciar lo que está bien y lo que está mal (...); la ética no es inamovible (...), hay que adaptarla a los tiempos (...), que se establezcan normas en una democracia como puede ser la nuestra, de manera que permita convivir y que permita avanzar sin perjudicar a nadie” (UV).

Entre los desafíos en la formación, se refirieron a:

a) La formación profesional

- » “Sí es una sociedad moderna, es una sociedad de innovación y entonces el profesional debe estar en formación continua (...); la sociedad española debe abrirse (...) a qué se está haciendo en el mundo, cada uno en su campo (...); la innovación y el conocimiento tiene que ponerse al servicio de una comunidad política y una comunidad humana (...), somos una sociedad, en este momento, que sufrimos grandes flujos migratorios, a los que tienen que responder adecuadamente los profesionales, sin dejar de respetar los derechos humanos” (UCV).
- » “Formar a los mejores profesionales posibles en los dos ámbitos (...), en el profesional y en el personal” (UCV).
- » “Para la universidad no es muy fácil adaptarse a las necesidades del mercado, que son normalmente de corto plazo y evolucionan muy rápido, mientras que la formación de un profesional es muy larga. Lo que sí es posible, en la línea del aprendizaje centrado en el

estudiantado, es la formación de profesionales creativos, con capacidad de innovación. La innovación exige que haya profesionales que tengan una formación básica y crítica (...), no puede esquivarse la responsabilidad ética sobre qué se está produciendo, cómo se está produciendo y que implicaciones tiene con el medio ambiente y con el futuro de la humanidad” (UV).

b) La formación en conductas responsables

- » “Yo lo tengo bastante claro y lo he pensado mucho y es formar a las personas en conductas responsables (...), además, en estos momentos de crisis (...) lo preocupante es que la gente está optando por salir de esa situación, con actitudes egoístas, individualistas, que responden a la filosofía del sálvese quien pueda y eso es un problema (...), yo percibo a mi alrededor, en mi contexto, muchos comportamientos irresponsables, egoístas y poco solidarios; entonces la universidad tiene que decir qué cosas se pueden hacer, qué cosas no se pueden hacer, porque el conocimiento, la tecnología, las herramientas, se pueden utilizar en una dirección o en otra, y el que unas personas utilicen una u otra depende mucho de lo que socialmente se valore y se brinde como ejemplo” (UPV).
- » “En la sociedad hay una falta de honestidad que repercute en todos los niveles” (UV).
- » “Falta de dinero, falta de motivación de los estudiantes e ignorancia, falta de preparación” (UV).
- » “La universidad española se ajusta ahora al espacio europeo, pero funciona como siempre en que a la hora de establecer planes de estudio de los distintos grados predominan los intereses gremiales por encima de los intereses verdaderos. No se trabaja la educación para la vida en todos los niveles y no se forma en la dimensión ética. La universidad tiene básicamente dos funciones: formar personas completas, con todas sus dimensiones y formar profesionales; pero se prioriza el conocimiento y no la formación ética” (UV).
- » “Pensando en la actualidad: problemas éticos relacionados con las nuevas tecnologías, Internet, los móviles, el Youtube (...), siguen siendo desafíos la interculturalidad, la discapacidad” (UV).
- » “El desafío en formar en el espíritu crítico” (UV).
- » “El tipo de desafío es el cambio de la universidad española con un cambio estructural muy grande, con el espíritu de Bolonia (...) que es un reto muy importante” (UV).

- » “Yo pienso que efectivamente hay una crisis de valores en la propia universidad (...); los profesionales universitarios que empezamos -y yo hablo de mi generación-, lo hicimos con ganas de cambiar el mundo (...); sin embargo, en este momento, ves una parte del profesorado universitario que no tiene esos ideales” (UV).
- » “En la familia es donde están los primeros brotes de lo que será el día de mañana” (UV).

c) La formación del profesorado

- » “El gran desafío de la universidad hoy en día es saber introducir las competencias profesionales en la escuela (...), supone la formación del profesorado, que en muchos casos, no está formado para poder enseñar esas nuevas metodologías” (UCV).
- » “Vivimos en una situación en la universidad con un alto índice de fracaso escolar (...), parte de este problema está en que el profesorado de educación secundaria no está suficientemente preparado para impartir clases (...), es un profesorado que tiene su profesión (...), pero que no saben enseñar (...). Por ello se han creado *masters* de formación del profesorado que ya se han atribuido a la universidad, que es el caso de la Universidad de Valencia” (UV).
- » “Los retos pasan por mejorar la formación y hemos tenido una oportunidad de oro, que hemos aprovechado yo creo que a medias, con el diseño de los planes de estudio, en el entorno de Bolonia, hemos pasado de licenciaturas y diplomaturas a grados de 4 años y ahí se ha tenido la oportunidad de hacer un buen diseño de formación de los maestros, de los profesores de secundaria, de los educadores sociales, de los pedagogos y de los psicopedagogos” (UV).

Crear nuevo conocimiento

Nueve coordinadores de posgrado de la UNAM expresaron ideas que se incorporaron en esta categoría. Los profesores de Valencia no se refirieron directamente a este rubro.

Tratan acerca de que la investigación que se realiza posee un elevado valor, debido a que constituye un aporte científico, social y tecnológico, tanto en la ciencia básica como en la aplicada. Se hizo mención a los avances en la construcción de conocimiento, a su contribución para beneficiar directa o indirectamente a la sociedad y se rescata la idea de un profesionalismo activo, porque se espera que los estudiantes lleven a la práctica profesional lo que aprendieron a lo largo de su formación.

De las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión de la cultura, para la gran mayoría de los coordinadores, la función más importante es la de investigación. Proporcionamos algunos ejemplos:

“Decir la verdad y que esa verdad esté lo más sólidamente sustentada que sea posible; el conocimiento básico abre las puertas hacia las nuevas maneras y mejores de hacer las cosas” (Astronomía: actualmente el nombre es Astrofísica); “crear nuevo conocimiento” (Ciencias Físicas); “un mayor conocimiento de la sociedad en su conjunto y particular” (Antropología); “hacer estudios con profundidad acerca de toda la riqueza cultural de los pueblos indígenas y darla a conocer” (Estudios Mesoamericanos) y “cultivar la ciencia en sí y todos sus elementos, para alcanzar cada vez mejores explicaciones, lograr el avance de la ciencia y darla a conocer” (Historia).

En las Ciencias Biológicas y de la Salud se expresó la necesidad de “contribuir al conocimiento de enfermedades para su tratamiento” (posgrados de Ciencias Biológicas y Ciencias Biomédicas) y “explicar fenómenos del cuidado de la persona sana o enferma” (Enfermería). Se resaltó, asimismo, la relevancia de la “participación en áreas y grupos de trabajo que están haciendo un gran esfuerzo para sacar adelante nuevo conocimiento” (Ciencias Químicas).

Poner el conocimiento al alcance de los demás

Esta categoría se construyó únicamente con base en las respuestas de los profesores valencianos, lo que indica otra de las diferencias con respecto a lo expresado por los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM.

Cuatro profesores de Valencia expresaron lo siguiente:

- » “Una de las funciones sociales que tenemos es poner el conocimiento técnico-científico al alcance de todos los demás” (UV).
- » “Nuestra función tiene que ser (...) elaborar una concepción y un marco conceptual que aporte nuevas maneras de hacer las cosas, obviamente en una dirección de más justicia, de más responsabilidad y más sostenibilidad. Nosotros no hacemos investigación aplicada directamente, pero es muy importante también el discurso que hacemos, los conceptos, la metodología, la crítica que se hace a lo que se está haciendo” (UPV).

- » “La investigación en cualquier ámbito debe dotar de conocimientos nuevos a la sociedad, darle resultados que puedan ser aprovechados (...) para mejora de sus miembros, de sus ciudadanos y de la sociedad en general” (UCV).
- » “Hay una función social de la investigación en Matemáticas (...) es enseñar a pensar lógicamente y enseñar a pensar críticamente. Muchas veces es importante no condicionar la investigación, sobre todo en Ciencias Básicas, a la consecución de una utilidad inmediata” (UV).

Detección de problemas que requieren soluciones

Con base en las respuestas a la pregunta sobre los desafíos que plantea la sociedad a la universidad, los coordinadores de posgrado de la UNAM marcaron cuatro tipos de problemas que es necesario afrontar. Estos son:

Problemas para encontrar y mantener un buen empleo. En esta subcategoría hay gran número y diversidad de menciones (de diez coordinadores de la UNAM), lo que implica que se trata de un problema muy importante. Sintéticamente, se refieren a la dificultad de mantener la motivación de los estudiantes por la limitada oferta de buenos empleos (posgrados de Ciencia e Ingeniería de la Computación, Ciencias de la Tierra y Trabajo Social); a que los alumnos egresados bien formados no pueden colocarse en la docencia (posgrados de Ciencias Matemáticas, Ciencias Biológicas y Pedagogía); a las dificultades de ubicarse en las industrias (Ciencias Químicas); a la imposibilidad de muchas personas de pagar los servicios profesionales (Arquitectura); a la explotación de los profesionistas en el mercado de trabajo (Diseño Industrial) y al riesgo para algunas de las profesiones por la eliminación de puestos de trabajo (Ciencias de la Administración).

El tema del desempleo y subempleo profesional no solo se presentó en esta pregunta de la guía de entrevista, sino también y de manera más extensa en otra de las preguntas abiertas, que trata acerca de los dilemas que enfrentan los egresados de posgrado en el mercado de trabajo (Hirsch, 2011).

Limitada preparación previa en conocimientos y hábitos de estudio. Algunos de los coordinadores indicaron que muchos de los estudiantes llegan mal preparados a los posgrados. En sus respuestas directas, cuatro coordinadores expresaron lo siguiente:

- » “No podemos atender a todos. En el posgrado, entran alrededor del 30% de los que hacen el examen” (Ciencias Biológicas).

- » “La preparación básica es muy baja. Ese es quizá nuestro mayor reto, cada vez ingresan más estudiantes, pero la preparación es cada vez más lamentable” (Ciencias Químicas).
- » “La gran mayoría de los aspirantes a nuestro posgrado acusa grandes deficiencias en sus antecedentes académicos y hábitos de aprendizaje” (Antropología).
- » “La carencia de una estructura previa que nos pudiera aportar aspirantes y eventualmente estudiantes, con la formación adecuada, para llevar a cabo de una manera exitosa sus posgrados, sin tener que recurrir a los que estamos haciendo ahora, de alguna manera subsanar las carencias que tienen los estudiantes” (Música).

Hay varios procesos que no se están atendiendo y que se convierten en retos para el posgrado. Se trata de los coordinadores de tres posgrados (Geografía, Psicología y Bibliotecología y Ciencias de la Información).

Elaboración de propuestas

En el caso de los coordinadores de posgrado de la UNAM, se aportaron algunas propuestas específicas a la universidad sobre cómo enfrentar los desafíos. Se presentan a continuación.

Mayor interacción entre los diversos campos del conocimiento. “El posgrado ha estado intentando impulsar la idea de una universidad horizontal (...), una universidad en donde interactúan los diferentes campos de conocimiento para dar soluciones a los problemas nacionales (...), la idea es jalar a las licenciaturas a esa visión horizontal” (Economía).

Es de aclarar que aunque aún se hace referencia a disciplinas específicas del conocimiento, cada vez más, la organización en la UNAM se lleva a cabo con base en campos de frontera y trabajo interdisciplinario. La mayoría de los centros e institutos de investigación, tanto de la Coordinación de Investigación Científica como de la de Humanidades, aglutinan académicos de diversas disciplinas y especialidades.

Promover la flexibilidad y adaptación al cambio en los estudiantes y en los planes de estudio. “El principal reto es poder desarrollar un sistema que le dé una capacidad más flexible al estudiante” (Ciencias Físicas).

Ubicar áreas de desarrollo. “Hemos ubicado áreas de desarrollo (...) que pueden ser buenas para el horizonte laboral de nuestros estudiantes y estamos tratando de pensar cómo establecer líneas de contacto y de interacción directa con esas áreas” (Lingüística).

Obtener resultados que beneficien a la ciencia y a la sociedad. “El gran desafío es obtener resultados que sean benéficos para el ámbito científico, pero también para la sociedad (...), debemos buscar el crecimiento científico en México y mostrar esos beneficios a la sociedad” (Ciencia e Ingeniería de Materiales).

Mantener un alto nivel. “El reto es mantenernos en un alto nivel (el que ya se ha alcanzado (...)); se aspira a tener una serie de redes que rebasen la frontera universitaria (...) y del país” (Psicología).

Responder a las necesidades sociales. Algunas de las sugerencias con respecto a este ámbito son:

- » “Tanto los museos del Estado como los muy pocos y todavía insuficientemente consolidados que tienen que ver con alguna forma de patrocinio privado, se están profesionalizando y eso ha planteado una demanda sobre este programa” (Historia del Arte).
- » “La Universidad Nacional tiene la obligación de dar respuesta a esas demandas de los pueblos indígenas, sus derechos, culturales, por ejemplo, derecho al estudio y a la difusión de las lenguas, desde el espacio de la academia” (Estudios Mesoamericanos).
- » “Planes de estudio más acordes con la realidad actual” (Economía).
- » “Vincularse activamente a todos los procesos sociales, los nuevos temas como biodiversidad, bioética, residuos nucleares, etc. Dotar a este tipo de estudios de visiones de las diversas disciplinas (...). Uno de los retos más importantes consiste en que el programa sea lo suficientemente flexible y sensible para que se atiendan los cada vez más complejos problemas sociales” (Derecho).

Mejorar la interacción entre la universidad y la sociedad. “Una mejor interacción entre la academia y la sociedad” (posgrados de Ciencias de la Tierra, Ciencias Matemáticas y Estudios Latinoamericanos) y “una mejor interacción entre la universidad y la industria” (Ciencias Químicas).

Contribuir a la cultura científica del país

Esta categoría se conformó con base en los coordinadores de posgrado de la UNAM. No se presentó como un tema relevante en Valencia.

Además de contribuir a una cultura científica en el país (que se expresó en varios de los programas), también se indicó que la universidad y los posgrados aportan a la creación y fortalecimiento de un sistema de investigación, que permite valorar críticamente la manera en que se produce la ciencia, sus resultados y sus aplicaciones, su interacción con la tecnología y sus consecuencias sociales y ambientales. Asimismo, se consideró la importancia de la intervención de la ciencia en las políticas sociales sobre ciencia y tecnología.

Indicamos las respuestas directas de dos de los coordinadores de la UNAM:

- » “Contribuir a una cultura científica en el país (...), en la creación y fortalecimiento de un sistema de investigación que permita, por un lado tener esa cultura general científica y que por el otro que sienta las bases para tener un desarrollo científico racional de la sociedad mexicana” (Ciencias Físicas).
- » “Contribuir a fortalecer una cultura científica reflexiva y crítica, valorar críticamente la manera en que se produce la ciencia, sus resultados y sus aplicaciones, su interacción con la tecnología y sus consecuencias sociales y ambientales. Evaluar y proponer cambios y reconfiguraciones en las políticas sociales sobre ciencia y tecnología, analizar y proponer formas de resolver las controversias científicas y debates sociales y sus implicaciones” (Filosofía de la Ciencia).

Preservar la cultura

Aunque sabemos que una de las funciones significativas de las universidades es la preservación de la cultura y no únicamente su difusión, este asunto solo fue mencionado por uno de los coordinadores de posgrado de la UNAM: “El desafío es conservar el patrimonio nacional” (Historia del Arte).

CONCLUSIONES

Consideramos imprescindible que la toma de decisiones de carácter ético, la elaboración de códigos universitarios y profesionales y los comités de ética institucionales estén fundamentados en los procesos y resultados de investigación; lo mismo que la formación de profesores, de nuevos investigadores, de profesionales y de funcionarios y administrativos. También pensamos que la formación en ética profesional, que incluye la ética de la docencia y la ética de la investigación científica, debe ser explícita y sistemática e incluirse en todas las carreras y disciplinas.

La búsqueda de materiales significativos acerca de la ética profesional se consideró desde el inicio del proyecto una tarea abierta y permanente. La indagación se produjo principalmente en España y en México, pero también se consultaron fuentes en otros países. Esto ha permitido consolidar el marco teórico, por un lado porque se incorporaron temas que no se habían incluido cuando inició el proyecto en 2003 y, por otro

lado, porque los resultados del trabajo metodológico y empírico también han contribuido de manera importante. En todos los casos se buscó articular los elementos de la teoría con los resultados encontrados con los sujetos de la investigación.

El aporte metodológico también ha sido relevante, pues se construyeron instrumentos de recopilación de información diferentes, tales como el cuestionario–escala y tres guías de entrevista con preguntas abiertas, que resultaron de utilidad para la UNAM y para las universidades que participan en el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en México*. El trabajo empírico se ha enriquecido continuamente con base en la construcción del marco teórico y de la obtención de información relevante en todas las etapas del trabajo de campo con los estudiantes, profesores y coordinadores de los programas de posgrado. Cada fase ha alimentado la generación de instrumentos de recopilación de información y de nuevos resultados. Se ha fortalecido también con el estrecho vínculo entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Valencia, especialmente con el Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Las categorías y subcategorías que se definieron con base en la información que proporcionaron los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM y los catorce profesores de Valencia, en las dos preguntas abiertas que se retomaron para este trabajo, dan cuenta de los complejos y dinámicos vínculos que han establecido las universidades con el contexto social del que forman parte y el creciente interés de que la creación del conocimiento de nuestras instituciones sea significativo para la resolución de los enormes problemas sociales que hay que atender.

Es comprensible que los sujetos de la investigación hayan contestado las preguntas abiertas fundamentalmente desde su propio campo de conocimiento y de sus especialidades y que, aun así, en las categorías y subcategorías que se construyeron, se pudo conjuntar información que proviene de académicos de muy distintos ámbitos científicos, sociales y humanísticos. Los problemas a resolver y los desafíos que hay que enfrentar no son necesariamente comunes y sin embargo, la preocupación de que lo que se hace en las universidades en términos de creación y difusión del conocimiento, formación de recursos humanos de alto nivel y difusión y preservación de la cultura pueda apoyar a la sociedad, es una idea compartida en ambos países.

Las universidades cuentan con diversificadas y numerosas estrategias y acciones para compartir sus logros, tanto en su interior, como con otras a nivel nacional e internacional y han ido construyendo campos de frontera, que buscan comprender un problema interdisciplinario de manera integral.

Es indudable que para cierto tipo de ciencias, que no tienen una relación directa con las personas, hay una mayor dificultad para dar cuenta de las acciones que buscan solucionar problemas de la sociedad, por lo que los académicos entrevistados en ese tipo de disciplinas priorizaron la función sustantiva de la investigación, la formación de nuevos investigadores y la extensión académica a públicos más amplios.

REFERENCIAS

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J.A., Jordán, J.A. & Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Aluja, M. & Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En: M. Aluja & A. Birke (coord.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* [2° ed.] (pp. 87–143). México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias,.
- Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics* [5a. ed.]. New York: Oxford University Press.
- Cobo, J.M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga Fierro Editores.
- Cobo, J.M. (2003). *Ética profesional, 4º de pedagogía (curso 2003-04)*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia y Sage Publications Inc.
- Correa, M. (2010). La ética de las profesiones desde el punto de vista del capital social. En: M. Correa & P. Martínez (Eds.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 111–139). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Evetts, J. (2003a). Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías. En: M. Sánchez, J. Sáez & L. Svensson, (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 29–49). Murcia, España: Diego Marín Librero Editor.
- Evetts, J. (2003b). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la Ingeniería. En: M. Sánchez, J. Sáez, & L. Svensson, (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (pp. 141-154). Murcia, España: Diego Marín Librero Editor.
- Escámez, J. (1988). El marco teórico de las actitudes. I. El modelo de Fishbein y Ajzen. En: J. Escámez & P. Ortega (Eds.), *La enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29–50). Valencia, España: Nau Llibres.

- Escámez, J. & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Escámez, J. & Morales, S. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural. *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 126(65), 481-509.
- Etzeberria, J. (2002). Capítulo 6: Éticas aplicadas. En *Temas Básicos de Ética* (pp. 171–199). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Freidson, E. (2003). El alma del profesionalismo. En M. Sánchez, J. Sáez & L. Svensson (Coords.), *Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro* (pp. 67 – 91). Murcia, España: Diego Marín Librero-Editor.
- García-López, R., Jover, G. & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(7). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html>.
- Hirsch, A. (2007). Valores profesionales. Entrevista a once académicos de universidades españolas. En *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* [No. 49]. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hirsch, A. (2011). Dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México según los coordinadores de los programas. En: A. Hirsch & R. López-Zavala (Coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México* (pp. 49–81). México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad de Monterrey.
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia, *EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas* [43] (pp. 97-111). Ciudad: Valencia, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.
- Hortal, A. (2002). *Ética General de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Jonas, H. (2004). Capítulo primero: el carácter modificado de la acción humana. En: *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* [2ºed.] (pp. 21–59). Barcelona, España: Herder.
- Lozano, J.F. (2000). Pedagogía de la ética de la ingeniería. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(12), pp. 59-67.

Lozano, J.F., Boni, A., Siurana, C. & Calabuig, C. (2003). La educación en valores éticos en las enseñanzas científico técnicas. Experiencia del Grupo de Innovación Docente en Educación en Valores en los Estudios Científico – Técnicos en la UPV. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.

Lozano, J.F. (2003). Ethical Responsibility in Engineering. A Fundamentation and Proposition of a Pedagogic Methodology. *International Conference on Engineering Education* (pp. 21-25). Valencia, España.

Martínez-Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Moratalla, A.D. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. En *La riqueza ética de las profesiones*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Revéntos, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/29869>.

UNAM. (2014). Posgrados por áreas de conocimiento. Recuperado de www.posgrado.unam.mx.

Vielva, J. (2002). *Ética profesional de la enfermería*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

CAPÍTULO 11

Responsabilidade social na educação superior: concepção de dirigentes de instituições privadas

Alexandre Victor Leite Peixoto & Celia Maria Haas

RESUMO

A pesquisa teve como propósito conhecer a concepção de responsabilidade social dos dirigentes das instituições particulares de educação superior de Alagoas, e como são concretizadas as ações de responsabilidade social propostas pelas políticas públicas de educação superior, mais especificamente na legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com apoio em autores que discutem a temática, entre os quais destacam-se Boaventura Souza Santos (1995, 2004), Calderón (2005, 2011), Dias Sobrinho (2005, 2010) e Haas (2009), cujo estudo é complementado por meio de entrevistas com dirigentes institucionais. Os resultados indicam que as IES de Alagoas realizam diversas ações de cunho social no estado, concluindo-se que a ausência de maior precisão conceitual na legislação do SINAES não tem afetado a prática social da educação superior no estado alagoano.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender el concepto de responsabilidad social de los administradores de las instituciones privadas de educación superior de Alagoas, y cómo son puestas en práctica las propuestas de responsabilidad social por la política pública para la educación superior, específicamente en la legislación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior–SINAES. Se trata de una investigación cualitativa apoyada en autores que discuten sobre la temática, entre las que se destacan Boaventura Souza Santos (1995, 2004), Calderón (2005; Calderón, Poltronieri y Borges, 2011), Dias Sobrinho (2005, 2010) y Haas (2009), cuyo estudio es complementado por medio de entrevistas a líderes institucionales. Los resultados indican que el IES de Alagoas realizar diversas acciones de cunho social en el Estado, concluyendo que la ausencia de precisión conceptual en la legislación de SINAES no ha afectado a la práctica social de la educación superior en el estado de Alagoas.

A pesquisa teve como propósito conhecer a concepção de responsabilidade social dos dirigentes das Instituições Privadas de Educação Superior – IES do Estado de Alagoas, da República Federativa do Brasil.

No Brasil, a responsabilidade social é uma das condições de avaliação das instituições de educação superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei Federal nº. 10.861 (2004), para fins de credenciamento ou reconhecimento institucional. Entretanto, apesar do disciplinamento legal, empiricamente é possível constatar opiniões diferentes umas das outras nos diversos segmentos em que se compõe uma IES, quanto ao que constitui a responsabilidade social, o que tornaria o termo polissêmico, como o são as palavras sobre as quais não há consenso de significado, sendo essa uma hipótese do estudo.

Corroborando a hipótese o fato de o legislador brasileiro não ter delineado o conceito da propalada responsabilidade, optando por mencionar seus caracteres em várias normas em mais de um documento legal. Essas normas destacam assistematicamente aspectos diferentes do que seria a responsabilidade social, o que provavelmente deva estar afetando a prática avaliativa por não instrumentalizar tecnicamente os avaliadores oficiais.

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com apoio de autores que discutem a temática, dentre os quais se destacam Boaventura Souza Santos (1995, 2004), Calderón (2005, 2011), Sobrinho (2005, 2010) e Haas (2009), complementada por meio de entrevistas com os dirigentes institucionais do segmento privado do Estado de Alagoas, optou-se como instrumento de coleta de dados pela Entrevista, técnica em que o pesquisador apresenta-se ao sujeito e lhe formula perguntas com o objetivo de colher os dados necessários à investigação.

Este estudo, com base no referencial teórico mencionado e visando superar a instrumentalização da responsabilidade social, procurou adotar uma percepção crítica em vista da função social das IES, reconhecendo que a responsabilidade social é um tema historicamente relacionado à educação superior como um modo de luta contra a pobreza em busca de soluções para os problemas sociais, que coloca as IES como vetor de construção da solidariedade social frente às dificuldades provocadas pelas políticas econômicas globais.

Responsabilidade social da educação superior: aspectos teóricos e conceituais

No Brasil, o tema da responsabilidade social ganhou destaque a partir do Instituto ETHOS de Organizações e Responsabilidade Social, entidade social sem fins lucrativos que tem por missão mobilizar, contribuir e colaborar com as organizações nacionais na gestão sustentável, contribuindo, assim, na construção de

uma sociedade equilibrada e equânime, e propõe um conceito de responsabilidade social baseado na governança corporativa que atenda a princípios e valores éticos no relacionamento com os públicos relacionados ao negócio. As empresas de diversos segmentos, entre elas instituições de educação superior, foram progressivamente aderindo ao Instituto e ao seu conceito proposto, de tal modo que o tema foi igualmente sendo identificado com o setor empresarial.

Algumas instituições de educação superior, entretanto, atrelaram sua propaganda institucional a uma visão questionável de responsabilidade social: a Universidade Bandeirante de São Paulo fez uma propaganda afirmando que o fato de estar cedendo 25% de desconto nos cursos que ofertava era responsabilidade social, e utilizou dois personagens de renome nacional para estrelar as peças, Martinho da Vila e Pelé.

Com o advento da Lei Federal n.º. 10.861 (2004), que impôs a adoção de ações de responsabilidade social pelas instituições de educação superior, a novidade foi recebida com estranhamento por parte dos educadores, afinal, essa responsabilidade seria o mesmo que o compromisso social, termo historicamente consagrado na educação superior, ou seria a materialização de um modelo capitalista de gestão nas políticas públicas de educação superior?

Coincidentemente, nesse mesmo período, ganharam destaque no Brasil as políticas neoliberais coordenadas pelo Ministério da Reforma do Estado – MARE, cujos escopos foram mais bem sistematizados no livro *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: Para uma nova interpretação da América Latina*, de autoria de seu mais celebrizado gestor, o Ministro Bresser Pereira (Pereira, 1996).

Na referida obra, observa-se que a reforma do Estado tinha por fim a modernização da administração pública por meio da redução político-administrativa da administração direta, que como núcleo estratégico restringir-se-ia às atividades consideradas então exclusivas do Estado, ao tempo que haveria maior descentralização da administração pública indireta, com o exercício dos serviços não exclusivos mediante as organizações sociais que seriam criadas como entidades públicas não estatais, legitimadas que seriam com a reforma do ordenamento jurídico pátrio e instrumentalizadas por contrato de gestão.

Em uma abordagem denominada negativista, porque refuta o aspecto ético da responsabilidade social na educação superior, vista sob esse viés como mero desdobramento das macropolíticas sociais do Estado liberal, o que constituiria uma busca de credibilidade ante o mercado consumidor, Alves (2009, p. 103), bem como Sguissardi e Reis (1999, p. 47), alegam que a mencionada reforma foi uma tentativa de desmobilização da educação superior brasileira, com enfraquecimento dos segmentos políticos que podem fazer frente aos desajustes do capital, e “cujo ponto central é sua mercantilização ou introjecção da racionalidade do mercado”.

Seriam mudanças que afetariam princípios e processos institucionais antigos e bastante arraigados na mentalidade educacional, como privilégios de pessoal (perda de estabilidade funcional, submissão ao regime precário de contratação da Consolidação da Legislação Trabalhista) e orçamentário (diversificação da fonte de financiamento).

Outra abordagem que se verifica nos primórdios da introdução da responsabilidade social nas discussões sobre políticas públicas é a que propugna uma visão utilitarista ou estrategista da responsabilidade social universitária, considerada como tal aquela que pretende atrelar as ações sociais a um projeto institucional que atenda ao mercado e potencialize ganhos. Lohn (2009, p. 11), por exemplo, afirma em favor do utilitarismo da responsabilidade social na educação superior: “A implementação da responsabilidade social tem sido uma tarefa de difícil execução para as organizações, reportando como causa frequente resultados não satisfatórios ao posicionamento estratégico, pois seu sucesso não depende apenas de boas práticas sociais, mas também de fazer com que os projetos sociais tornem-se parte do negócio da organização”, demonstrando ponto de vista em que as práticas institucionais na educação superior estão descomprometidas socialmente.

O movimento estrategista nasceu na academia americana sob a designação de Social Issues Management, retomando o postulado fundamental das teses econômicas neoclássicas, defendendo a ideia de que “o que é bom para a sociedade é bom para a empresa – sugerindo, de maneira implícita e correlata, que aquilo que é bom para a empresa também o é para a sociedade” (Kreitlon, 2008, p. 9).

Esse discurso que propugna uma abordagem estratégica na educação, assim, toma por empréstimo o referencial teórico de outras áreas científicas sem que demonstre uma possível compatibilidade desse referencial com a educação.

Segundo Kreitlon (2008, p. 9), as justificativas para a responsabilidade social sob essa perspectiva teórica expressam-se de três modos inter-relacionados aos ganhos econômicos para a organização: a) a empresa pode tirar proveito das oportunidades de mercado decorrentes de transformações nos valores sociais, se souber antecipar-se a eles; b) o comportamento socialmente responsável pode garantir-lhe uma vantagem competitiva; c) uma postura proativa permite antecipar-se a novas legislações, ou mesmo evitá-las.

Para esse fim, a função de marketing visa praticamente à manipulação dos desejos e das necessidades dos consumidores. Paralelamente, busca-se com a estratégia a redução da competição através da concentração de mercado. As políticas estabelecidas, sob essa ótica, privilegiam não os interesses da sociedade, mas sim, da alta administração.

Nada obstante a importância dos estudos inseridos nas abordagens mencionadas, suas conclusões são dissociadas de seu próprio referencial teórico, em nítida contradição que termina por instigar uma conduta omissiva com graves consequências para as correlações de forças políticas e sociais. Como exemplo de contradição, os estudos que negam a viabilidade da responsabilidade social na educação superior, ou a atrelam aos interesses de mercado, desprezam a tradição universitária do compromisso social com a luta contra a pobreza e contra a alienação intelectual da massa social, em busca de soluções para os problemas sociais.

Segundo Calderón (2006), a responsabilidade social na educação superior não é proposta nova, mas tem sido uma tendência na Europa e nos Estados Unidos desde a década de sessenta, com reflexos no XXV Congresso Mundial da Pax Romana, realizado na cidade de Montevideu há mais de 40 anos (Pax Romana, 1966), cujo tema foi precisamente “a responsabilidade social da universidade” (Calderón, 2005).

Fica claro assim que as abordagens negativistas e estrategista não são compatíveis com uma abordagem crítica da educação superior, que permita a transcendência dos interesses particulares em favor de valores comunitários e supraindividuais. Uma abordagem crítica visa verificar outras possibilidades teóricas da responsabilidade social na educação superior, pois, afinal, vive-se um momento de crise em que estão sendo exigidas novas respostas dos sistemas educacionais. Conforme Buarque (1994), essa crise:

Facilita e exige um novo papel para a universidade. Primeiro porque nunca antes na história o pensamento universitário foi tão presente. Nunca antes a população de professores, acadêmicos, alunos e egressos representou uma parcela tão importante da população. Segundo porque a crise atual apresenta uma contestação simultânea dos objetivos de utilização do pensamento e do próprio método empregado para criar o pensamento. Esta situação vai exigir um trabalho das mais diversas áreas do conhecimento, das ciências e da filosofia, um esforço multidisciplinar que só parece possível nas Universidades (p. 33).

Santos (1995) percebe essa crise sob um tríplice aspecto: o da hegemonia, o da legitimidade e o institucional. A hegemonia universitária é posta em xeque a partir dos anos de 1960, quando sua concepção como lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico passou a entrar em dissintonia com o modo de produção capitalista (p. 174).

A universidade deixou, por conseguinte, de ser uma instituição soberana e isolada e passou a conviver com novas dinâmicas sociais, tornando-se responsável pela formação de um saber não mais universalista e desinteressado, mas sendo obrigada a responder às questões de educação-trabalho e atuando na “formação não profissional para um desempenho pluriprofissionalizado” (Santos, 1995, p. 174) por meio da dimensão extensiva da responsabilidade social.

Uma segunda crise, a institucional, resultou da contradição entre a postulação pela autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade e a exigência externa para submeter essa autonomia a critério de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 1995, p. 175), crise que se inclui na segunda dimensão da responsabilidade social, a dimensão jurídica, pois, conquanto a autonomia universitária, a legislação brasileira submete as IES à avaliação de suas atividades.

É o que Sobrinho afirma tratar-se de predominância da instrumentalidade capitalista, em que, ante as cobranças para que as instituições de educação superior atendam a toda demanda de acesso à educação superior, “então se escancara ainda mais o mercado privado” para que se possa instrumentar o mundo do trabalho (Sobrinho, 2003, p. 75).

Finalmente, a crise de legitimidade, decorrente da dissociação entre as políticas elitistas de acesso à educação superior e as demandas sociais das classes populares em reivindicar iguais oportunidades para seus filhos, uma crise que envolve o debate democrático e que se inclui na primeira dimensão.

Um bom exemplo a ser olhado para um projeto de legitimação universitária, mas não necessariamente a ser copiado, e que contribui para o dever formativo das IES, vem da experiência do sistema universitário chileno intitulada “Projeto Universidad Construye País”, que consta dos artigos de Calderón (2006), Wagenberg (2006), Kliksberg (2006) e Vallaey (2006), desenvolvendo a responsabilidade social das instituições de educação superior a partir do ponto de vista do desenvolvimento humano, considerada aqui como uma abordagem ético-humanista da responsabilidade social, pois propõe a adoção do direito ao desenvolvimento como fim e meio da universidade com base em valores de fundo pessoal, social e universitário, segundo delineado a seguir.

Calderón (2006) esclarece que não se trata de um desenvolvimentismo econômico liberal, um mito que propugnava a linearidade do progresso humano, “apostando com euforia na capacidade da revolução tecnológica para garantir o crescimento econômico e sua equidade” (p. 13), em que o mito do desenvolvimento no sentido unicamente técnico e econômico é promotor da pobreza material e psíquica.

Tratando da necessidade de um novo contrato social que dê igualmente um novo sentido ao desenvolvimento humano, Calderón (2006) destaca o que este trabalho considera a primeira dimensão da responsabilidade social, a dimensão formadora da educação superior, que transcende a mera formação acadêmica e informativa para proporcionar a autonomia do ser educando, no sentido de aprender e pensar por si só e aprender a cooperar com os demais sujeitos com os quais se relaciona, “ajudando-o a nutrir seus próprios ideais, sonhos e ideias e mostrando a realidade de um mundo com mais 1 bilhão de pessoas em situação de pobreza, das quais 815 milhões em estado de desnutrição” (p. 13).

Na proposta chilena, afirma Calderón (2006), a responsabilidade social é a materialização desses valores e princípios, que estariam divididos em três planos:

Quais seriam esses princípios e valores? Na proposta chilena, os princípios e valores estariam divididos em três planos: pessoal, social e universitário. No plano pessoal pode-se destacar: a dignidade da pessoa, a liberdade e a integridade. No plano social: o bem comum e a equidade social, o desenvolvimento sustentável e o meio ambiente, a sociabilidade e solidariedade para a convivência, a aceitação e apreço à diversidade, a cidadania, a democracia e a participação. No plano universitário: o compromisso com a verdade, a excelência, a interdependência e a transdisciplinariedade (p. 16).

A responsabilidade social, pois, desdobrando os princípios e valores aludidos por Calderón no texto transcrito, quais sejam a dignidade da pessoa, a liberdade, a integridade, o bem comum, a equidade social, o desenvolvimento sustentável e o meio ambiente, a sociabilidade e a solidariedade para a convivência, a aceitação e o apreço à diversidade, a cidadania, a democracia e a participação, o compromisso com a verdade, a excelência, a interdependência e a transdisciplinariedade, seria intrinsecamente dependente da gestão universitária. O interessante nessa proposta é deixar evidente a importância da compreensão da estrutura da instituição de educação superior e como a responsabilidade social se articula no sistema institucional.

Nessa abordagem, que pode ser caracterizada como pragmática em vista de se pretender isenta de qualquer opção política (Calderón, 2011, p. 1188), sobressai a função relevante da gestão universitária, sem a qual os valores que dão substrato à instituição de educação superior seriam dispersos antes mesmo que emergissem às faces externas da entidade. O próprio autor, entretanto, adverte ser a gestão um dos empecilhos ao cumprimento da responsabilidade social da educação superior, pois, diante da dicotomia criada artificialmente pela legislação brasileira entre instituições mantenedoras e instituições mantidas, a gestão administrativa, “conduzida por especialistas em administração empresarial, que desconhecem a dimensão pública do ensino superior” (Calderón, 2006, p. 18), pode vir a se tornar uma estrutura autônoma, em que a procura do lucro faça abafar os reclamos do desenvolvimento humano que vêm da base piramidal, depondo as armas das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Daí a legítima preocupação com o uso do chamado “currículo oculto”, isto é, uma vivência acadêmica contraditória com o discurso e com os documentos políticos institucionais—“Ou seja, a exemplo do que se verifica com os desejos inconscientes de uma pessoa, os quais se revelam, antes de tudo, nos atos falhos do dia a dia” (Vallaey, 2006, p. 43).

No mesmo sentido, Wagenberg (2006):

É lamentável não serem poucos os casos de práticas irregulares em universidades. A luta para produzir lideranças éticas e solidárias estará perdida, caso as universidades continuem com seu duplo discurso, ou seja, ministrando aulas de ética e responsabilidade social, de um lado, e, de outro, envolvendo-se em práticas contrárias à sua missão (p. 30).

Como uma área sensível aos reclamos da eficiência econômica, ao tecnicismo e à racionalidade do lucro, a gestão administrativa, detentora do poder de contratar ou demitir, fomentar ou racionar, aprovar ou reprovar, pode, com as práticas irregulares mencionadas por Wagenberg (2006), submeter os princípios éticos à faceta econômica e assim desarticular as forças transformadoras da instituição. Por isso a responsabilidade social não deve atrelar-se ao utilitarismo, reduzindo-se discricionariamente aquilo que as instituições “ouvem”, ou aquilo que querem ouvir.

Outra abordagem, aqui denominada ético-política porquanto vincula ideologicamente a responsabilidade social ao combate às desigualdades sociais e à crise universitária, é a que nos trazem Santos e Sobrinho. Santos (2004) tem interessante visão de como a responsabilidade social pode vir a ser um projeto comum entre a Universidade e a comunidade na qual está inserida, visando à superação das desigualdades sociais (p. 44). Um projeto em que a identificação dos problemas e o encaminhamento das soluções sejam dia a dia negociados internamente entre os gestores dos diversos segmentos das instituições de educação superior, e entre estas e a comunidade.

Para Santos (2004), a responsabilidade social pode ser encarada, talvez, como outro projeto, voltado à superação da crise de legitimação da Universidade:

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor (pp. 67-68).

Seria uma proposta de retomada da legitimidade da Universidade em face da relação com a sociedade, com o Estado e dentro da própria instituição, após o recrudescimento das tensões nessas relações causado pelas contradições da educação superior.

De fato, as instituições de educação superior em geral têm sido desafiadas a abandonar seu lugar, no qual permaneceram imóveis por longo tempo. O aumento da demanda de acesso à educação superior levou à explosão das atribuições universitárias que se expressam em seus objetivos de pesquisa, ensino e extensão. Tensionada em limites inimagináveis em outra época, nas últimas três décadas a Universidade é chamada a atender a muitas outras funções que conflitam entre si:

A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento... No domínio do ensino, os objetivos da educação em geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional... O acionamento dos mecanismos de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias (p. 64).

Essas tensões desnudam a Universidade como um espaço elitista, voltado a uma minoria isolada e superior à sociedade. Sob a ótica do imaginário social a universidade seria antidemocrática e, portanto, ilegítima socialmente. A crise de legitimidade apenas seria superada na medida em que a universidade imergisse nos princípios político-filosóficos que regem a sociedade democrática e assumisse um papel ativo na discussão e equacionamento da questão social, constituindo-se a responsabilidade social em uma possibilidade viável de instrumentalizar tal diálogo entre os agentes sociais.

No mesmo sentido, Pinto (2009, p. 24) aponta o espaço privilegiado em que se constitui a universidade ao dar conta da formação de cidadãos, ao tempo que mobilizam nessa oportunidade ações e atividades que auxiliam na busca de respostas às demandas sociais, desde que em fina sintonia com as vozes do mundo externo.

Para Sobrinho, trata-se de dar sentido de bem comum à responsabilidade social, aliando a promoção do conhecimento técnico-profissional à promoção do “desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores” (Sobrinho, 2005, p. 170). Segundo o mencionado autor, o sentido de bem comum, ou de pertinência social, é a função pública da educação superior e igualmente sua responsabilidade social. Diz ainda:

Então, é sumamente importante que a educação superior produza conhecimentos e formação com um grande sentido de pertinência social. Por meio do conhecimento e do trabalho de formação, sem abdicar de suas competências críticas, ela deve desenvolver a capacidade de resposta às demandas e às carências da sociedade. A pertinência requer autonomia para identificar as prioridades e o conteúdo social das carências e demandas. Isso exige uma ampla participação de estudantes, professores e pesquisadores na definição de prioridades sociais e na produção e socialização do conhecimento rigoroso e adequado (p. 170).

O cerne da responsabilidade social, portanto, é sua pertinência social, conferindo um sentido engajado às atividades sociais da educação superior, o que implica a exigência de relevância social do ensino, pesquisa e extensão, o “fortalecimento da vida democrática e da justiça social”. Importante destacar ainda que nessa abordagem o interesse geral, comunitário, supera a soma de todos os interesses particulares.

Em ambas as abordagens da responsabilidade social na educação superior, sobressai o dever ético. Está em aberto, entretanto, a discussão da adequação do instituto da responsabilidade social aos princípios gerais contidos no ordenamento jurídico brasileiro. Afinal, do próprio termo “responsabilidade” se pode extrair, além do sentido puramente ético, resultado de escolha livre e individual do sujeito “esclarecido” de seu papel na sociedade, outro sentido, igualmente aceitável, de responsabilidade como obrigação de responder legalmente por alguma coisa. No primeiro caso, Abbagnano (1962) assim esclarece:

O conceito de R. inscreve-se pois em um conceito determinado de liberdade; e também na linguagem comum diz-se que uma pessoa é responsável ou elogia-se seu senso de R. quando se pretende dizer que a pessoa em questão inclui nos motivos de seu comportamento a previsão dos possíveis efeitos do próprio comportamento (p. 671).

Essa conotação de responsabilidade, segundo se extrai da passagem acima, é em tudo compatível com a visão dos que veem a responsabilidade social das instituições de educação superior como manifestação ético-individual dessas instituições. Sobre a segunda acepção, afirma De Plácido e Silva (2009):

Forma-se o vocábulo de responsável, de responder, do latim respondere, tomado na significação de responsabilizar-se, vir garantido, assegurar, assumir o pagamento do que se obrigou ou do ato que praticou.
Em sentido geral, pois, responsabilidade exprime a obrigação de responder por alguma coisa. Quer significar, assim, a obrigação de satisfazer ou executar o ato jurídico, que se tenha convencionado, ou a obrigação de satisfazer a prestação ou de cumprir o fato atribuído ou imputado à pessoa por determinação legal (p. 471).

Por este último sentido normativo, o sujeito deve assegurar um resultado ao qual se obrigou, seja positivo ou negativo, isso é, obrigar-se a fazer ou deixar de fazer algo, respondendo juridicamente quando não atingido o resultado prometido, indo além dos próprios propósitos.

Defende-se, aqui, que as ações sociais institucionais não podem ficar a critério apenas da conduta ético-moral das instituições de educação superior. Dada a natureza humana residir no desejo natural de um homem sobrepujar o outro (Hobbes, 2006), os conflitos gerados na relação entre instituições de educação superior e os sujeitos relacionais exigem uma força externa que lhes faça a mediação sob pena de admitirem-se parâmetros econômicos de interesses egoísticos, pela percepção do que seria negativo sob o ângulo de quem deve prestar contas, um ângulo, pois, naturalmente propício à contemporização do que foi “gasto” e de “quanto custou”.

No plano ético-moral a instituição de educação superior é a legisladora de si mesma, inclusive na fixação da eventual penalidade ao descumprimento do dever ao qual se obrigou.

Por isso Pertile (2008) distingue dois fenômenos envolvidos na categoria do dever, um a responsabilidade social, e o outro, o compromisso social, este último como mero adimplemento dos deveres éticos e legais básicos da instituição, e aquele primeiro no sentido de transcender aos deveres básicos, como deveres que cada instituição canaliza tanto no âmbito interno como em suas relações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional e com o Estado nacional:

O compromisso empresarial é o cumprimento das obrigações básicas de uma empresa com seus diversos públicos. A constituição de uma empresa nada mais é do que uma promessa, ou um acordo tácito, que a mesma faz à sociedade onde está inserida de que exercerá suas atividades honrando os compromissos com seus funcionários, financiadores, acionistas, com o Governo e com a sociedade. (...) Mas levando em consideração que a totalidade de ações divulgadas pelas empresas pode ser considerada como de compromisso social empresarial, pode-se concluir que apenas aquelas que não revertem em prol da lucratividade e do marketing institucional são entendidas como de responsabilidade social empresarial (p. 59).

O caráter jurídico, pois, não é incompatível no trato da responsabilidade social na educação superior, desde que entendido de modo diferente do satisfazer-se em cumprir a legislação em vigor no tocante às obrigações das instituições de educação perante o sistema educacional, mas atender, além disso, às expectativas internas e externas relacionadas aos seus objetivos institucionais, com o cuidado de não se tornar a “salvadora da pátria”. Pois, como alerta Durham, “a promoção do exercício da cidadania e do respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos e garantias fundamentais não constitui uma função ou obrigação específica do ensino superior, mas de todo o sistema educacional” (Durham, 2005, p. 60).

Nesse contexto, a responsabilidade social é vista como o resultante do diálogo da educação superior com a sociedade, a materialização do desenvolvimento científico, cultural e econômico de uma dada região, proporcionados pelas instituições de educação superior, como propõe Haas (2009):

Assim, pautados na análise sobre a possibilidade de construção de um diálogo interdisciplinar, verificamos que as universidades privadas buscam, na prestação de serviços e na extensão, responder aos anseios das comunidades em que se encontram inseridas. A prestação de serviços, além de ser uma das vias pela qual é possível a realização de projetos de pesquisa comprometidos com as demandas regionais, é também uma exigência das áreas com graves problemas sociais (p. 26).

Importante destacar no posicionamento de Haas (2009) o caráter dialogal interdisciplinar da responsabilidade social por intermédio da extensão, aqui considerada a terceira dimensão da responsabilidade social. Tendo a dimensão formativa da educação superior acentuado destaque no conceito de responsabilidade social, a extensão, como local natural da formação experimental por ser “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras [Forproex],

2012, p. 15), permite o desenvolvimento do caráter democrático e solidário dos educandos quando imersos nos serviços ofertados à população, promovendo a formação de cidadãos responsáveis, aptos a contribuir solidariamente para o desenvolvimento social.

Dentre os caminhos que as instituições de educação superior, inclusive as não universitárias, têm para formar seus estudantes socialmente responsáveis, a extensão oferece uma via de mão dupla em que o corpo acadêmico experimentará a vivência do conhecimento produzido, reproduzindo novos conhecimentos que retornam à sociedade melhorados e refletidos.

Para Haas (2009):

A universidade, assim proposta, supera o corte universidade/sociedade, saber/realidade, e nos impõe uma nova reestruturação em seus projetos pedagógicos, exigindo um saber renovado, reflexivo e significativo. Para alcançar tal desafio, a extensão, quer em programas, cursos ou serviços, tem-se mostrado um caminho rico e instigante e tem favorecido uma aprendizagem socioeducativa relevante para os professores proponentes de tais atividades e para os alunos que atuam diretamente com as comunidades locais (p. 23).

Afirma ainda a autora (Haas, 2009):

Logo, programas de intervenção social, têm-se mostrado um caminho sustentável para as universidades particulares e são, ao mesmo tempo, uma das vias pelas quais é possível cumprir a responsabilidade social, atendendo muitas vezes a áreas com graves problemas sociais (p. 17).

A extensão é uma das dimensões da responsabilidade social, desde que moldada a partir dos valores institucionais constantes do projeto de desenvolvimento da instituição e perpassando pelos projetos pedagógicos de cursos como uma declaração construída coletivamente, no diálogo com a sociedade e com a comunidade acadêmica, e voltada à discussão das demandas sociais.

Em face da dimensão jurídica, redobrado cuidado deve-se ter na aceitação da extensão universitária como ferramenta de promoção da responsabilidade social no alunado, porquanto, como uma das atividades essenciais da educação superior e cujo fim é construir “pontes entre a universidade e a sociedade”, tem sido relegada a papel terciário em razão, sobretudo, de uma compreensão equivocada de seu conceito, apreendido sob uma conotação de “domesticação”, como algo que é estendido “desde a sede do saber até a sede da ignorância pra salvar com este saber, os que habitam nesta” (Paulo Freire, 1969, p. 25), enfim, como mero assistencialismo que é o oposto da responsabilidade social, apesar de serem muitas vezes confundidos.

O assistencialismo, na forma condenada acima por Paulo Freire, é uma faceta da filantropia utilitarista que, como visto, tem por escopo manipular as demandas sociais em favor dos ganhos meramente empresariais. Nada impede do ponto de vista jurídico que ações extensivas resultem em acréscimo de renda às instituições, desde que não sejam “contabilizadas” sob a alcunha “social”, porque, nesse caso, diante do desvirtuamento de seu escopo, foram desmobilizadas como vetor de formação humanística, apesar do serviço prestado à sociedade.

Essas e outras dificuldades na abordagem da extensão, nomeadamente a ausência de ações extensivas sérias, podem ser suplantadas de dois modos: o primeiro, com a adoção de uma política efetiva de responsabilidade social educacional, em que a extensão seja estruturada como cerne da vivência solidária do alunado, portanto, assumindo a instituição de educação superior uma participação ativa na construção da coesão social, no instigamento dos valores democráticos e da diversidade cultural, com o combate à exclusão social, enfim, com pertinência social.

O segundo modo, instituindo a problemática do desenvolvimento humano e das demandas sociais locais (no contexto dos objetivos institucionais e dos objetivos de ensino) como temas transversais e prioritários em todas as carreiras, o que implica entronizar na cultura pedagógica institucional a vivência social como caminho natural de aprendizado.

Ganha relevo o diálogo das instituições de educação superior com a comunidade, por meio da publicização da formulação das ações de responsabilidade social dessas instituições como uma estratégia política de reciprocidade com os sujeitos relacionais, a fim de dar maior representação social, mas não controle, à comunidade, desde que não implique, é claro, a interferência da autonomia administrativa e pedagógica das instituições.

Como se vê, a responsabilidade social da educação superior tem sido pesquisada em vista de diversas concepções que podem ser agregadas em quatro abordagens: a negativista, linha de pesquisa que, vinculando a responsabilidade social a uma estratégia de mascaramento dos supostos efeitos deletérios da atuação privada na educação superior do capital, nega-lhe a condição de promotora de qualquer benefício social; utilitarista ou estrategista, que concebe a educação superior segundo a lógica do mercado; a ético-humanista, direcionada ao desenvolvimento humano e com foco na gestão universitária, e a ético-política, como um modo de resistência ao mercantilismo na educação resultante da globalização e de enfrentamento da crise universitária. A primeira e a segunda abordagem são incompatíveis com a própria educação quando vista como poder transformador e democrático. As outras duas, tendo os mesmos fundamentos éticos, diferenciam-se porque a última tem nítida opção política de universalização e socialização das riquezas intelectuais e econômicas.

A responsabilidade social na perspectiva dos dirigentes das instituições de educação superior privadas do Estado de Alagoas

No que se refere à presente pesquisa, que investigou a percepção dos gestores das IES alagoanas sobre o entendimento que esposam acerca de dado tema, optou-se como instrumento de coleta de dados pelas entrevistas, técnica em que o pesquisador se apresenta ao sujeito e lhe formula perguntas com o objetivo de colher os dados necessários à investigação. Entrevista pode ser definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 195).

Em seguida foi elaborado o instrumento de entrevista sob a forma semiestruturada, entendida como aquela em que o entrevistado “tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 94).

Assim, como é comum nesse tipo de instrumento que as perguntas sejam elaboradas de modo aberto para que possam ser respondidas dentro de uma conversação informal, promovendo maior interação com os entrevistados, como foi o caso, evitaram-se as dificuldades apontadas por Rudio (1986, pp. 95 e ss.) com as quais a entrevista poderia se deparar, como a inibição e timidez do entrevistado.

Para a aplicação do instrumento de coleta adotado, efetivou-se a definição dos sujeitos que compõem a população pesquisada. Segundo Moroz & Gianfaldoni (2006), quando não é possível trabalhar com o conjunto total da população em estudo, “deve-se ter uma amostra representativa da população, fato que permitiria generalizar os dados obtidos para a população focalizada”, caso em que a decisão sobre o número de sujeitos a serem investigados deve preencher critérios estatísticos (Moroz & Gianfaldoni, 2006, p. 76).

A presente pesquisa tem por corte epistemológico as IES privadas. O critério definidor da natureza pública ou privada das mantenedoras das instituições de educação superior, que vincula as instituições mantidas por sua natureza subsidiária, extrai-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal nº. 9.394 (1996). São reputadas públicas fundadas, as mantidas por ente estatal público, e privadas, as mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado, ainda que regulamentadas poder estatal. As instituições privadas, por sua vez, podem ser classificadas de acordo com sua finalidade econômica, ou seja, com fins lucrativos (particulares em sentido estrito) ou sem fins lucrativos, dependendo da existência de distribuição, entre os sócios, membros ou associados, do lucro ou resultado financeiro decorrente da prestação de serviço educacional.

Por outro lado, o Decreto Federal nº. 5.773 (2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, simplificou a nomenclatura das instituições de educação superior, adotando as designações de universidades, centros universitários e faculdades, modificando o que estava expresso no Decreto Federal nº. 3.860 (2001) – já revogado – que previa ainda as Faculdades Integradas, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica.

Em Alagoas, segundo o site do Ministério da Educação (Brasil, 2014), estão credenciadas 25 instituições de educação superior presenciais de natureza privada. Após várias tentativas de contato envidadas, através de correio eletrônico, telefone e por escrito mediante ofício, apenas 7 Sujeitos representando 11 instituições dispuseram-se a contribuir com o estudo, o que implica na participação de 44,00% do universo delimitado.

Do total, 12 delas (48,00%) não têm fins lucrativos: Centro Universitário CESMAC, Faculdade CESMAC do Agreste e Faculdade CESMAC do Sertão, mantidas pela Fundação Educacional Jayme de Altavila; Faculdade de Ciências Jurídicas de Alagoas, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Penedo, Faculdade de Formação de Professores de Penedo e Faculdade Raimundo Marinho, mantidas pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho; Faculdade da Cidade de Maceió e Faculdade Alagoana de Administração, mantidas pela Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo, pertencente ao Grupo Objetivo, que também inclui o Instituto de Ensino Superior de Alagoas, faculdade mantida pela Associação de Ensino Superior de Alagoas; Faculdade São Tomás de Aquino, mantida pela Fundação Educacional Dom Lório Rodrigues; e Faculdade São Vicente, mantida pela Sociedade Educacional e Assistencial da Paróquia de Pão de Açúcar.

As sete primeiras (28,00%), são instituições comunitárias cujas mantenedoras são constituídas como fundações nas quais os conselhos curadores são integrados por pessoas oriundas da sociedade civil. As duas últimas são as únicas confessionais e representam 8% do total. E ainda, as dez primeiras instituições sem fins lucrativos mencionadas são mantidas por apenas três grupos ou mantenedoras, que designaram um único dirigente para o conjunto de instituições mantidas por cada grupo. É o caso da Fundação Educacional Jayme de Altavila, da Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho e da Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo.

Em vista do fim proposto, foi incluído um dirigente de cada instituição mantida, sendo alguns deles ao mesmo tempo mantenedores, como no caso do Centro Universitário CESMAC, da Faculdade CESMAC do Agreste e da Faculdade CESMAC do Sertão, mantidas pela Fundação Educacional Jayme de Altavila, e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió, mantida pela Sociedade Educacional de Maceió Ltda. Por dirigente deve-se entender aquele que representa politicamente uma instituição, com o poder de influenciar em debates e fomentar decisões internas para a elaboração dos documentos políticos-institucionais.

Os Sujeitos pesquisados declararam que as instituições que representam atendem vinte e nove mil, seiscentos e noventa e dois (29.692) alunos de graduação (conforme os depoimentos individuais apresentados durante as entrevistas). É relevante o grau de representatividade no grupo social objeto da coleta final, sobremaneira porque Alagoas, no ano de 2010, tinha 75.787 educandos na educação superior sendo 47.600 nas IES particulares, o que significa que os gestores ouvidos dirigem aproximadamente 62,23% da população de educandos matriculados no nível superior privado alagoano (IBGE, 2010).

Afora os dados institucionais, cabe destacar que dos sete entrevistados três deles (42,85%) são mulheres e 71,42% ostentam um título de mestre ou doutor. Todos tiveram experiência como professores, e apenas um deles (14,28%) não teve experiência anterior como gestor na educação superior. Cabe informar que os sujeitos serão tratados por números ao invés dos nomes ou siglas institucionais no intuito de garantir o sigilo ético e a autonomia na avaliação de suas falas.

Uma vez obtidos os dados por meio das entrevistas, o passo seguinte consistiu em sua análise objetiva e sistemática de acordo com o objetivo da pesquisa já descrito na Introdução, ou seja, a verificação de como os dirigentes das instituições privadas de educação superior do Estado de Alagoas percebem a responsabilidade social, para tanto, perguntou-se “o que é responsabilidade social das Instituições de Educação Superior–IES?”. Neste ponto, os sujeitos responderam do seguinte modo:

SUJEITO 1 – Olha, eu acho que é inerente à condição da filosofia da instituição educacional, o seu trabalho social, porque a educação, ela é voltada à formação do cidadão e é fundamentalmente ajudar na formação do cidadão.

Da fala do Sujeito 1, destaca-se sua percepção quanto à responsabilidade social na dimensão da formação cidadã, da formação de qualidade, afirmando mesmo que são institutos interligados e que devem constar das finalidades institucionais, provavelmente referindo-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

A fala do Sujeito 1 precisa ser relacionada ao histórico da instituição por ele dirigida, que teve como um dos fundamentos sociais de criação a oferta de acesso à educação superior no horário noturno para os trabalhadores do comércio de Maceió, capital do Estado de Alagoas, que trabalhavam durante o horário comercial. Assim, de acordo com sua fala, a marca mais evidente da responsabilidade social da instituição que dirige ainda é a própria oferta da educação superior em cursos noturnos, apesar de passados quase quarenta anos de sua instituição. Para corroborar essa conclusão da pesquisa, pode-se verificar outra fala do mesmo sujeito:

SUJEITO 1—Nós nascemos com a unção, com o batismo da responsabilidade social. Nos fomos criados, nascemos batizados com a responsabilidade social. Não foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que nos fez a responsabilidade social.

Segundo seu entendimento, a instituição que representa teria um “batismo”, uma certidão de nascimento que atestaria seu caráter social, afirmando a importância original da responsabilidade social sem depender da exigência das políticas públicas. No caso da instituição que o Sujeito 1 representa, a responsabilidade social estaria em um nível de valor superior ao PDI e às políticas públicas.

É preciso destacar, nada obstante, que o fato dessa IES vincular-se à responsabilidade desde sua origem não assegura um caráter social “natural”, um mandato vitalício independentemente das opções institucionais e das práticas pedagógicas adotadas daí em diante. A formação voltada à cidadania é um processo construído em vista do PDI e dos documentos pedagógicos de cada curso ofertado, em uma relação dialogal com a sociedade que se expressa na extensão (Haas, 2009, p. 26). Admitir que uma instituição possa ter um signo social de nascença seria reputar de antemão seus valores e ações futuras como naturalmente sociais.

O Sujeito 2 percebe a responsabilidade social como a socialização do conhecimento, focando a ótica do desenvolvimento econômico. Ele reafirma essa percepção quando diz que a missão da instituição é formar “empreendedores reflexivos”.

SUJEITO 2—No nosso entendimento, nós temos repetido isso em nossas palestras, as instituições de ensino superior são concessões públicas e as concessões públicas, antes de tudo, elas têm que ter compromisso com o desenvolvimento regional. Isso, no nosso sentimento caracteriza que as instituições devem desenvolver ações que visem a socialização do conhecimento. Não adianta a instituição divulgar um bom trabalho ou gerar novos conhecimentos e esses conhecimentos ficar dentro do campus universitário com seus professores, eles têm que ser socializados e aplicados em benefício da melhoria da qualidade de vida da sociedade, da organização e do desenvolvimento da sociedade.

Observou-se, acima, que o desenvolvimento humano tem caráter amplo, pressupondo-o fim e meio da educação superior com base em valores de fundo pessoal, social e universitário. A afirmação do Sujeito 2, quanto à necessidade de desenvolver pessoas com perfil empreendedor, é a reafirmação apenas parcial desse caráter, pois descuida das demais áreas científicas não ligadas à administração de empresas e das demais competências humanas desejáveis no processo educativo, entre elas a autonomia para a vida e o desenvolvimento da pessoa.

As observações diretas, por sugestão e encaminhamento dos dirigentes, efetuadas pelo pesquisador quando da visita ao *campus* da instituição que o Sujeito 2 representa, levantaram a constatação de que o sujeito destacou a relevância que dava à racionalização do uso dos equipamentos de extensão ofertada como um modo de reduzir gastos e diversificar as fontes de renda.

O Sujeito 3 mostrou-se lacônico nas respostas apresentadas. Em seu entendimento, responsabilidade social é aplicar ações, quaisquer que sejam, desde que em toda a comunidade, atendendo às questões sociais por meio da extensão.

SUJEITO 3—É desenvolver e aplicar projetos e ações na comunidade como um todo, não do entorno, em toda a comunidade, em toda sociedade.

O Sujeito 4 tem uma visão formativa da responsabilidade social, declarando que é “simplesmente você fazer o seu papel de educador”, em face dos objetivos e valores institucionais, mas põe em relevo, ainda, o aspecto extensionista, com a necessidade de “trazer a comunidade para dentro da faculdade”, conforme expresso em sua fala.

SUJEITO 4—Na minha opinião, a responsabilidade social é simplesmente você fazer o seu papel de educador, de formador de opinião. É trazer a comunidade para dentro da faculdade e realizar trabalhos que respondam à necessidade da instituição. Acho que é nosso dever. Acho que independente de estar em um instrumento de avaliação externa externo ou interno eu acho que é um papel nosso enquanto educador.

O Sujeito 5 também tem percepção da dimensão da qualidade da responsabilidade social da educação superior, que teria por finalidade o desenvolvimento humano a contemplar uma formação teórica, prática e de consciência social, proporcionado aos egressos, como se verifica nas observações do dirigente, “uma visão sustentável pelas próximas gerações”, o que revela uma percepção voltada à dimensão extensionista da responsabilidade social.

SUJEITO 5—Hoje, para uma instituição de ensino superior ela é voltada para a comunidade, é você atender às expectativas do indivíduo, na sua formação, seguindo as suas premissas de formação teórica, formação prática e convivência do ser humano com a sociedade: são os pilares básicos para você transformar um profissional, um indivíduo em um profissional já com uma visão sustentável pelas próximas gerações.

O Sujeito 6 tem na responsabilidade social um modo de relação social com o entorno, com o fim de evitar conflitos e “tentar conviver bem” com a sociedade. Durante a entrevista, ele relatou que os moradores da favela no entorno da instituição sob sua direção acreditavam que os problemas de falta d’água da comunidade decorriam da recente instalação dessa instituição no local, e ameaçaram invadi-la. Aberto o diálogo com os líderes comunitários, esses propuseram que a instituição fornecesse a água às residências da favela, no que resultou na ampliação da caixa d’água do campus a fim de atender ao pedido. A partir de então, segundo seu relato, as ações sociais da IES estão direcionadas para essa comunidade.

SUJEITO 6—Pra mim, responsabilidade social é difícil tentar mensurar, é necessário você começar a criar uma identidade institucional, hoje as grandes marcas das instituições é o que ela faz em seu entorno. Responsabilidade social é você estar participando, envolver-se com as questões sociais nas quais a instituição está inserida e tentar participar, contribuir, melhorar, pra que de uma forma ou de outra a gente tente conviver bem, tanto a sociedade conosco e vice versa e tentar criar responsabilidade social nas cabeças de nosso alunos, pois cada dia que passa é mais difícil. Acho que não tem uma denominação específica...

O Sujeito 6 menciona à inexistência de definição de responsabilidade social na legislação afirmando que os documentos políticos da IES são elaborados sem correlação com a responsabilidade social, por isso não fariam “nenhuma diferença”. Da sua fala destaca-se a importância dos próprios gestores da educação superior na elaboração e execução da responsabilidade social independentemente de sua definição legal. A coerência entre documentos político-institucionais e as ações sociais dependem de diversos fatores para além do empenho dos dirigentes, mas não se pode negar que é na definição das diretrizes institucionais gerais constantes do PDI, dada por esses dirigentes na razão de seus valores individuais e de suas competências profissionais, que está a gênese do sucesso de todo o processo.

Para o Sujeito 7, a fim de evitar o mero interesse pelo lucro das instituições privadas de educação superior, há a necessidade de as IES “buscarem” as reais necessidades da comunidade, para que os serviços prestados tenham efetividade, mas desde que tais serviços sejam estruturados entre ensino pesquisa e extensão. Essa busca pelas reais necessidades comunitárias afastaria, sob a ótica do Sujeito 7, a educação de um caráter fabril, com serviços produzidos unicamente com o fim de racionalizar os custos e incrementar os lucros:

SUJEITO 7—Hoje responsabilidade social, pelo que vejo quando participo de reuniões, é muito além da necessidade de demanda. Tem que ver também o retorno que você vai dar naquele tripé, seja faculdade, universidade, de ensino pesquisa e extensão, se realmente há necessidade do que você aplica na comunidade como um serviço à comunidade...

As falas parecem indicar que algumas instituições de educação se confundem com meras empresas. Estão elas preocupadas com o lucro como empresas que fabricam automóvel, louça ou qualquer outro produto manufaturado.

Compreendendo os dados

Da análise dos dados decorrentes da transcrição das entrevistas, é possível identificar, diante das opiniões e concepções mais marcantes, o entendimento dos dirigentes das instituições privadas de educação superior de Alagoas sobre o conceito da responsabilidade social no seu segmento.

Observa-se nos depoimentos contidos nas entrevistas que o aspecto mais destacado sobre a responsabilidade social das IES é aquele relativo à dimensão formativa, concebida como dever dessas instituições formarem egressos cômicos dos problemas sociais e aptos a aplicarem os conhecimentos técnicos obtidos com ética e solidariedade. É perceptível essa concepção em razão das expressões e afirmativas como “A educação! Ela é voltada à formação do cidadão”, “responsabilidade cívica”, “desenvolver pessoas com perfil empreendedor, empreendedores reflexivos e compromisso no desenvolvimento regional”, “fazer o seu papel de educador, de formador de opinião”, “atender às expectativas do indivíduo, na sua formação, seguindo as suas premissas de formação teórica, formação prática e convivência do ser humano com a sociedade”.

Identificados como concepção dos dirigentes das IES de Alagoas, na revisão teórica, destacam-se cinco pesquisas, Gouveia (2007), Souza (2007), Neto (2007), Bueno (2008) e Galvão (2009), reafirmando a responsabilidade social como efetiva formação acadêmica com responsabilidade social.

Entre tais pesquisas, Bueno (2008), discorrendo a forma pela qual a responsabilidade social é encarada como valor e também como os valores “são a essência do edifício social, já que se espalham por ele e atribuem sentido a seus diversos elementos” (p. 48), concluiu que a formação dos alunos de medicina de determinada IES, com a integração entre alunos e sociedade por meio de ações sociais desde os anos iniciais do curso, permitiu aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e motivações importantes que tendem a se perpetuar ao longo de suas vidas e que influenciarão suas interações com seus pacientes, familiares e sociedade, pois, a responsabilidade social, como valor, direcionará as atitudes e escolhas pessoais dos estudantes.

Destaca-se ainda a percepção dos dirigentes ouvidos, no sentido de que as IES de Alagoas naturalmente cumprem seu papel de formar cidadãos com responsabilidade social, porque entendem esses dirigentes que, primeiramente, sendo a educação superior um bem público, o próprio credenciamento das IES e correspondentes autorizações estatais de abertura de cursos superiores atestariam essa responsabilidade, assim, seriam de forma natural responsáveis socialmente; segundo, porque a temática da responsabilidade social já permeava suas ações antes da Lei Federal n.º 10.861 (2004); o terceiro ponto caminha no sentido de que, em razão de suas missões institucionais, as IES pesquisadas, de acordo com os entrevistados, agasalham a responsabilidade social como um dos valores informativos da atividade que desempenham.

As missões institucionais de cada IES investigada correspondem à percepção de seus dirigentes, alçando a formação de qualidade como atributo de seus propósitos, conforme colhido nas *home pages* mantidas pelas instituições mencionadas, organizadas de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1: Missão institucional das IES

IES	MISSÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC	Buscar a excelência na formação de profissionais que venham contribuir para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural do Estado de Alagoas, sendo um Centro Universitário atuante nas diferentes modalidades de educação superior, apoiado em modernas tecnologias de educação.
FACULDADE CESMAC DO AGRESTE	Buscar a excelência na formação de profissionais que venham contribuir para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural do Estado de Alagoas, sendo um Centro Universitário atuante nas diferentes modalidades de educação superior, apoiado em modernas tecnologias de educação.
FACULDADE CESMAC DO SERTÃO	Buscar a excelência na formação de profissionais que venham a contribuir para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural do Estado de Alagoas, sendo um Centro Universitário atuante nas diferentes modalidades de educação superior, apoiado em modernas tecnologias de educação.
FITS	Formar pessoas empreendedoras que sejam reflexivas, críticas e comprometidas com a transformação social e com o desenvolvimento regional. Compreende-se por pessoa reflexiva aquela dotada de apurada capacidade de observação e compreensão da sociedade em que está inserida, considerando a interação dos componentes culturais, históricos, físicos/naturais, econômicos, políticos e ambientais como determinantes da realidade, compreensão esta que possibilita o desenvolvimento de conceitos e práticas capazes de promover transformações necessárias;
FAC. MAURÍCIO DE NASSAU	Ser uma instituição educacional formadora de cidadãos competentes, qualificados e preparados para o mercado de trabalho, imbuídos de responsabilidade social e compromissados com a preservação da cultura nacional e com o desenvolvimento sociocultural do Brasil.
FACIMA	Investir em um processo de ensino e aprendizagem que capacite os seus egressos a atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, com competência para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em suas áreas de atuação. Para alcançar esse objetivo, a Instituição promove a educação superior integrando o ensino e a extensão, visando à formação de sujeitos empreendedores e comprometidos com o autoconhecimento, a transformação social, cultural, política e econômica do Estado e da Região.
FAA	Investir em um processo de Ensino e Aprendizagem que capacite seus egressos a atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, com competência para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em suas áreas de atuação.
IESA	Investir em um processo de Ensino e Aprendizagem que capacite seus egressos a atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, com competência para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em suas áreas de atuação.
PITÁGORAS	Capacitar alunos a se tornarem profissionais competentes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação. Participar ativamente do processo de melhoria da qualidade educacional do país e do aumento do número de vagas acessíveis à população de renda média.
FAT	Oferecer com excelência cursos de graduação, pós-graduação e extensão voltados para a formação e capacitação de profissionais comprometidos com a ética e responsabilidade social, a fim de promover o desenvolvimento acadêmico-científico, atuando proativamente no seu ambiente de trabalho.
FAMA	Não dispõe.

Fonte: Próprio autor, 2013

No mencionado quadro, as missões das IES de Alagoas são propostas cada uma em função dos valores institucionais e resultam, por isso, na diversidade das redações expostas à comunidade, mas todas, conquanto não mencionem diretamente a expressão “responsabilidade social”, trazem a ideia de capacitação dos alunos como profissionais “competentes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação”.

A par dos valores e missões institucionais que agasalham a responsabilidade social das IES em coerência com a percepção de seus dirigentes, nas entrevistas colhidas estes dão aos seus próprios valores éticos e à gestão institucional em geral um peso fundamental na implementação da responsabilidade social das instituições que representam.

Assim como os valores éticos das instituições de educação superior e de seus dirigentes são destacados nas falas dos sujeitos entrevistados como fundamentos da responsabilidade social na educação superior, também na revisão teórica foi identificada essa concepção ética: Águia (2007), Stadler (2007), Ribeiro (2008), Silva (2009), Oliveira (2010), Nogueira (2010) e Fonseca (2011). Para Águia (2007), os “valores e princípios éticos formam a base da cultura de uma empresa, orientando sua conduta e fundamentando sua missão social” (p. 32).

No desenvolvimento desta pesquisa, a revisão teórica permitiu concluir que a responsabilidade social das IES, quando baseada unicamente em valores éticos da instituição ou de seus dirigentes, tende a constituir ações unilaterais e desarticuladas com a sociedade. Como resultado de eventual confirmação dessa possibilidade, poder-se-á ver professores e alunos desmotivados com as ações propostas, alheamento dos problemas sociais e mesmo desconhecimento da comunidade interna e externa quanto à existência dessas normas ou de seu conteúdo.

Silva (2009), cujo objetivo principal de pesquisa, na linha de “percepções”, foi descrever e analisar a visão que os formandos em Administração possuem sobre a responsabilidade social e do seu ensino no curso de graduação de determinada IES, concluiu que “muitos entrevistados também mostraram que consideram que sua faculdade não é capaz de formar gestores socialmente responsáveis, já que o tema não é muito falado e discutido” (p. 108).

Felden (2007), cujo estudo teve como objetivo principal analisar os níveis de responsabilidade social de determinada IES em relação aos agentes internos e externos, com os quais essa instituição se relaciona com base em valores propostos unilateralmente pela citada instituição, concluiu que responsabilidade social não é atingida na IES pesquisada:

De acordo com o modelo aplicado, foi evidenciado que não há um alinhamento entres os NÍVEIS de responsabilidade social dos “agentes internos e externos”; deste modo não se pode afirmar que existe congruência no conceito de responsabilidade social da Instituição. Existe uma dicotomia nas ações, principalmente em relação aos “agentes externos”, pois o NÍVEL 1 de responsabilidade social não é atingido, mas ao mesmo tempo existem ações com características do NÍVEL 3 (p. 215).

Tais estudos, nos dois últimos parágrafos, apesar de suas conclusões não poderem ser de modo algum estendido ao universo das IES, pois dizerem respeito a instituições específicas em dado contexto sócio-tempo-espacial, reforçam as considerações no sentido de que não basta creditar à autonomia universitária a efetivação das potencialidades sociais da educação superior.

Stadler (2007), percebendo que a inexistência de diálogo entre a instituição de educação superior objeto de seu estudo e os sujeitos relacionais na elaboração das ações de responsabilidade social, bem como a inexistência de política de implementação e acompanhamento dessas ações, é a causa da dicotomia entre valores éticos institucionais e práticas efetivamente sociais, propõe a criação de um código de ética da IES com o fim de permitir a participação de toda a comunidade interna e externa na elaboração e controle de tais normas:

A tomada de decisão ética nas organizações deve ser pautada em códigos de ética, cujos valores tenham sido construídos coletivamente com os colaboradores. Além disso, esses códigos devem ser difundidos por meio de programas éticos e consistentes e aplicados à realidade da cultura organizacional (p. 74).

Para Stadler (2007), não basta a existência do código de ética, mas que o conteúdo do código tenha relação com a cultura organizacional e seja construído coletivamente. O código de ética é uma possibilidade interessante ao atendimento da dimensão jurídica da responsabilidade social, pois seria uma dos modos possíveis de assegurar que as IES assumam o resultado social ao qual se obrigou.

No caso de Alagoas, nenhum dirigente entrevistado mencionou a existência de um código regulador das ações de responsabilidade social implementadas. AS IES dirigidas pelos Sujeitos 1 e 2 adotaram outro mecanismo que pode indicar a democratização das ações sociais realizadas, ao ampliarem o leque de atuação com o fomento de projetos elaborados não pela administração central da IES, mas pela comunidade acadêmica. Trata-se do uso de editais públicos de inscrição de projetos de extensão, que, aliás, ainda têm a vantagem de dar publicidade e acesso ao cidadão em geral no que tange às ações sociais desenvolvidas, mas isso demonstra que a publicidade não é uma prática corriqueira junto às instituições pesquisadas.

O Edital lançado pela instituição representada pelo Sujeito 1 elegeu como critérios de seleção dos projetos de extensão o preenchimento de formulário-padrão, redigido em linguagem clara e correta e bem fundamentado teoricamente, nomeando a área temática e a linha de extensão em que se insere, bem como a área de conhecimento e subárea, a ser submetido à instituição no prazo consignado no edital. É de caráter obrigatório a participação do docente e discente nas atividades de extensão organizadas e divulgadas pela Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária, relacionadas aos projetos e à programação do Núcleo de Projetos de Extensão – NPE.

O edital relativo à extensão mantida pela IES dirigida pelo Sujeito 2 disciplina no sentido de que todas as propostas de atividades de extensão devem ser revisadas anualmente em vista do planejamento pedagógico e, assim, somente podem ser encaminhadas à respectiva coordenação após serem aprovadas pelos colegiados de curso, devendo estar, declarada e obrigatoriamente, associados a uma das áreas de pesquisa e extensão a seguir:

i – Desenvolvimento Tecnológico Regional:

- Uso e Transformação de Recursos Minerais e Agrícolas;
- Otimização de Processos e Produtos;
- Tecnologias Promotoras de Desenvolvimento.

ii – Saúde e Ambiente:

- Educação e Promoção de Saúde;
- Enfermidades e Agravos de Impacto Regional;
- Desenvolvimento e Otimização de Processos/Produtos e Sistemas em Saúde.

iii–Desenvolvimento Socioeconômico, Gestão e Cidadania:

- Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas;
- Políticas de Gestão/Finanças e Tecnologias Empresariais;
- Direito e Responsabilidade Social.

iv–Educação, Comunicação e Cultura:

- Educação e Comunicação;
- Sociedade e Cidadania;
- Linguagens/Comunicação e Cultura.

Outro ponto que se destacou durante as entrevistas é o que diz respeito à reciprocidade ou diálogo entre as IES, a sociedade e o Estado. As falas dos dirigentes ouvidos externam uma percepção voltada às necessidades sociais, sendo mencionadas expressões como “socialização do conhecimento”, IES “voltada para a comunidade”, “envolver-se com as questões sociais”, “tentar participar, contribuir” e “desenvolver e aplicar projetos e ações na comunidade”.

Verificou-se, acima, tendo por referencial Haas (2009), Santos (2004), Calderón (2005) e Pinto (2009), que as instituições universitárias têm-se constituído em espaço elitista e a responsabilidade social é um modo de a educação superior ser permeável às demandas sociais, sobretudo às demandas dos grupos e indivíduos sem poder de mobilização em face dos próprios interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto inicial da caminhada que constitui esta pesquisa foram reflexões acerca do potencial transformador social da educação superior. Através dela, pode-se constatar que a universidade é o centro de convergência intelectual, o local consensualmente aceito como produtor e divulgador do conhecimento por meio de três pilares indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em Alagoas, as IES poderão ter destacado papel no sentido de rompimento do modelo econômico oligárquico que lhe caracteriza a história, pois a educação superior vem sendo identificada como fator primordial para o desenvolvimento econômico, cultural e social das regiões onde se inserem.

Haja vista seu caráter público e político, no sentido transformador da realidade social que a circunda, a educação superior não pode ser instrumentalizada na capacitação técnica ou formação profissional. É isso, mas sua missão vai além, transcendendo a mera formação intelectual para o fim de identificar e apresentar propostas de equacionamento das demandas sociais, sua responsabilidade ou pertinência social.

A partir dessas conclusões teóricas, pode-se retomar a questão geral desta pesquisa, ou seja, como os Dirigentes das instituições privadas de educação superior de Alagoas concebem a responsabilidade social?

Dos depoimentos contidos nas entrevistas, colhe-se que o fenômeno tem sido percebido e aplicado nas instituições investigadas das mais diversas maneiras, em razão do papel que os dirigentes das IES dão a si e ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI na elaboração e execução de ações de responsabilidade social, concluindo-se que a responsabilidade social das IES é concebida como o dever de formar egressos preparados para o mercado de trabalhos, além de reflexivos e sensíveis aos problemas sociais.

Em suas manifestações, os dirigentes das IES de Alagoas observaram, ainda, que o SINAES não define a responsabilidade social da educação superior, cabendo, pois, às próprias instituições a proposição de uma agenda socialmente responsável.

Posto isto, a conceituação de responsabilidade vai além da condição de instrumento ou projeto social, mas caminha para a seara do dever ético-jurídico de produzir e socializar conhecimentos atinentes às demandas sociais, promovendo o desenvolvimento humano, social e econômico e formando egressos com sentido de solidariedade social, por meio da articulação entre extensão, ensino e pesquisa.

Finalmente, pode-se dizer que as respostas obtidas ante a questão norteadora desta pesquisa não encerram o campo da análise da responsabilidade social das IES de Alagoas. Pensando, então, em contribuir com o desenvolvimento social e econômico do Estado, há que necessariamente se pensar em contribuir com a atuação da educação superior comprometida ética e cientificamente com essas mudanças.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (1962). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.

Águia, J. C. (2007). *Avaliação do grau de percepção dos alunos em relação às ações de responsabilidade social de uma instituição de ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, 01 set.

Alves, S. N. L. G. (2009). *Responsabilidade social: Um pacto entre estado e sociedade civil no enfrentamento do caráter destrutivo do capitalismo*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFAL. Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.

Brasil. (2014). Ministério da Educação. Instituições Credenciadas. Acessado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783.

Buarque, C. (1994). *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Calderón, A. I. (2005). Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos*, 34, 19-27.

Calderón, A. I., Poltronieri, H. & Borges, R. M. (2011, outubro-dezembro). Os rankings na educação superior brasileira: Políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 19(73), 813-826.

Decreto Federal nº. 5.773, de 9 de maio de 2006. (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado em 10 de abril de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm

- Felden, C. R. (2007). *Avaliação dos níveis de responsabilidade social da UNIJUÍ com seus agentes internos e externos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS.
- Fonseca, G. B. (2011). *Estágios, responsabilidade social universitária e desenvolvimento: Um estudo da concepção de estagiários e coordenadores de cursos sobre as atividades de estágio e implicações comunitárias*. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário de Franca, Franca, SP.
- Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras [Forproex]. (2012, maio). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus-AM.
- Freire, P. (1969). *Educação Como Prática da Liberdade* (2ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, M. S. (2009). *Estratégia, Inovação, Responsabilidade Social, Competências e Habilidades do curso superior de Tecnologia em comércio exterior: Realidade e Reflexos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho São Paulo, SP.
- Gouveia, L. R. (2007). *Educação médica: O papel da responsabilidade médica no ensino médico de graduação*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Haas, C. M. (2009). Responsabilidade Social da Educação Superior: uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. *Revista Responsabilidade Social*, 4, 19-28.
- Hobbes, T. (2006). *Leviatã*. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Kliksberg, B. (2006, março). A ética e a responsabilidade social da universidade. *Estudos*, 24 (36), 23-25.
- Kreitlon, M. P. (2008). *O discurso da responsabilidade social empresarial ou a lógica e a retórica da legitimação: Um olhar sobre o campo do petróleo*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.
- Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 de abril de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004*. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Recuperado em 10 de abril de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm
- Lohn, V. M. (2009). *Sistemática para seleção de projetos de responsabilidade social com impacto no negócio das instituições de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Moroz, M. & Gianfaldoni, M. H T. A. (2006). *O Processo de Pesquisa: Iniciação* (2ª ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Neto, V. V. (2007). *As políticas educacionais e a responsabilidade social na formação do administrador de empresas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, PR.
- Nogueira, R. A. (2010). *Responsabilidade social da universidade: Um estudo dos egressos do doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Oliveira, V. N. L. (2010). *As repercussões do programa de responsabilidade socioambiental da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador: O olhar da comunidade interna*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Pereira, L. C. B. (1996). *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: Para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.
- Pertile, L. C. (2008). *Compromisso Social Empresarial ou Responsabilidade Social das Empresas: o mercado no lugar do Estado?* (Tese de Doutorado). Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul–PUC/RS, Porto Alegre, RS.
- Pinto, M. M. (2009). *Responsabilidade social em universidade comunitária: Novos rumos para a educação superior*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul–PUC/RS, Porto Alegre, RS.
- Ribeiro, V. P. (2008). *Responsabilidade social e confessionalidade: A compreensão de uma IES X de Salvador*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Visconde de Cairu, Salvador, BA.
- Rudio, F. V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no séc. XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Sguissardi, V. & Reis S. J. J. (1999, janeiro-abril). Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos Anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 33-57.

Silva, P. (2009). *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense.

Silva, R. C. M. (2009). *Responsabilidade social no ensino em Administração: Um estudo exploratório sobre a visão dos estudantes de graduação*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reforma da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sobrinho, J. D. (2010, março). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224.

Souza, J. J. O. (2007). *Como formar empreendedores socialmente responsáveis: Um estudo de caso no curso de graduação em administração da Faculdade de Tecnologia Empresarial*. (Dissertação de Mestrado Profissionalizante). Fundação Visconde de Cairu, Salvador, BA.

Stadler, A. (2007). *Responsabilidade social e a imagem corporativa de uma instituição de ensino superior na percepção do corpo docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, SC.

Vallaey, F. (2006, março). Que significa responsabilidade social universitária? *Estudos*, Brasília, DF, 24(36), 35-55.

Wagenberg, A. (2006, março) A urgência da responsabilidade social universitária. *Estudos*, Brasília, DF, 24(36), 27-34.

CAPÍTULO 12

La responsabilidad social universitaria se construye socialmente. Dialogando y caminando

María Jesús Domínguez Pachón

RESUMEN

La responsabilidad social universitaria de las instituciones de educación superior y sus discusiones y debates son considerados imprescindibles para su mejoramiento. Este capítulo se refiere al estado actual en la Universidad Iberoamericana, en dimensiones que afectan aspectos estructurales y las dinámicas de su trabajo, de acuerdo con los resultados de estudios y contribuciones recientes en la Primera Conferencia Internacional sobre Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Cadiz, 2014) en relación con la práctica de la RSU. Este estudio contextualiza una experiencia de sistematización y análisis de RSU iniciada en la Escuela Universitaria de Trabajo Social “Nuestra Señora del Camino” de León (EUTS León), en la que participaron estudiantes y docentes. Este análisis permitirá generar una serie de iniciativas integradas al programa EUTS León dirigida a sus futuros profesionales.

RESUMO

A responsabilidade social universitária dá aos Institutos de Ensino Superior e discussões e debates considerados imprescindível para a sua melhoria. O capítulo refere-se ao estado de coisas na Universidade Ibero-Americana, em dimensões que afetam aspectos estruturais e dinâmicas de seu trabalho, de acordo com os resultados dos estudos e contribuições recentes à “Primeira Conferência Internacional sobre a Responsabilidade Social Universitária” (Cadiz, 2014), em relação ao ensino e prática de RSU. Neste contexto torna-se uma experiência significativa de Nossa Senhora do Caminho EUTS Leon ..; apresenta-se uma viagem que começa com o estudo das percepções de estudantes de RSU; sua visão e contribuições em pé para dar uma série de iniciativas que estão integrados na programação do centro, são desenvolvidos com a participação de parceiros de ambientes acadêmicos e da comunidade. A necessidade de avançar na conquista e afirmação de espaços e que visa desenvolver a dimensão social dos futuros profissionais titulares de estratégias.

INTRODUCCIÓN

La presente colaboración acerca de la responsabilidad social universitaria (RSU) se inserta en un proceso reflexivo que surge de la trayectoria desarrollada desde la profesión y los estudios de Trabajo Social; es por ello sensible a la dimensión social presente en el proceso de convergencia/armonización del Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque la responsabilidad social en el ámbito universitario todavía ha de recorrer un largo camino, no es menos cierto que despierta expectativas e invita a asumir compromisos no indiferentes. En el presente trabajo se hará referencia a estudios y colaboraciones surgidas en los últimos años, seleccionados para ofrecer una visión aproximada de la situación y dinámica actual, y que servirán de marco teórico a una primera sistematización y análisis de una experiencia de RSU iniciada en la Escuela Universitaria de Trabajo Social “Nuestra Señora del Camino” de León, en la que participaron sus estudiantes y docentes.

Llama la atención algunas reflexiones, que si bien no se refieren directamente a la universidad, si podrían tener aplicación. Cuando el interés se centra de forma exclusivista sobre sí mismo, lo que en principio es sin duda una exigencia de responsabilidad, calidad, o mejora, conduce, en el mejor de los casos, por itinerarios que se tornan exclusivos, distantes y excluyentes. Así, sucede con cierta frecuencia que al formular la pregunta ¿Has oído hablar de la responsabilidad social universitaria? ¿Sabes a qué se refiere? dirigida a personas pertenecientes a distintos grupos humanos dentro de la universidad, y de universidades pertenecientes a diversos países, siguen apareciendo rostros desorientados, como si la cuestión planteada tuviera algo de despropósito.

La teoría de la Responsabilidad Social señala formas de cooperación y de excelencia moral, que permiten mejorar las condiciones de vida al interior de la sociedad y de toda organización pública o privada, siendo necesaria la conformación de pactos entre los sectores involucrados, con el fin de apoyar valores universales y los negocios responsables. Siguiendo a Díaz Iparraquirre (2008, p. 9), se trata de:

- a) Una ética servicial de responsabilización por las consecuencias de las acciones emprendidas.
- b) Una ética del diálogo y el consenso entre todos los participantes y afectados.
- c) Una ética democrática y solidaria entre todos los participantes y afectados, en igualdad de condición, para reivindicar el respeto de sus intereses propios, igualmente válidos (se trata, en la medida de lo posible, de favorecer a todos por igual).
- d) Una ética de la complejidad, que necesita una visión holística y global de todos los aspectos “entretejidos” de los cuales la organización participa.

- e) Una ética regulativa para la auto-organización: servir los intereses de todos permite corregir permanentemente los errores (retroalimentación) y asegurar la sostenibilidad y el equilibrio de la organización (cualquier interés desatendido terminaría, a la larga, por afectar el funcionamiento de la organización).

Son numerosas las reflexiones, nacionales e internacionales, que insisten en los compromisos sociales y éticos de la responsabilidad social corporativa, que provienen de los impactos que producen las organizaciones en su medio social, laboral y medioambiental y en los derechos humanos. Actualmente, la RS se considera una normativa no obligatoria y ha dado origen a diferentes percepciones sectoriales y a nuevas propuestas a cerca de las implicaciones institucionales del concepto (González Alcantara, Camino López, Fontaneda González & Antón Lara, 2010, p. 12).

El movimiento de la responsabilidad social también ha llegado a la universidad. A este ámbito, le aporta elementos sobre las actividades basadas en valores. Asimismo, al estar orientado al servicio a la sociedad desde la ciencia, la investigación y el conocimiento percibe que la RS es inherente a su naturaleza y misión. Esta nueva dinámica ha incentivado diversidad de reflexiones y procesos que, para los más involucrados en el tema, llevan a situar en un mismo espacio la misión e identidad de la universidad y la responsabilidad social.

Con el reconocimiento y la admiración para quienes han iniciado el recorrido de la responsabilidad social universitaria, abriendo caminos con sus múltiples aportaciones, impulsando esta visión renovada de la universidad que la sitúa más próxima a la vida de las comunidades y al concierto de la sociedad, el presente trabajo, sin ser excluyente, se sitúa en una dimensión temporal más cercana, priorizando algunos referentes teórico-contextuales y experimentales entre las aportaciones de estudios, encuentros e iniciativas a partir de 2010. Con ello se pretende obtener un marco teórico contextual que proporcione claves de lectura y adecuado posicionamiento a la experiencia que se intenta transmitir.

Marco teórico-contextual

Este recorrido abarca dos tipos de documentación, que en su conjunto comprenden estudios y experiencias de la RSU y que se presentan de forma diferenciada en dos bloques:

- » *Estudios y tesis doctorales.* Comprende aspectos generales de la situación actual de la RSU y la formación del universitario en esta particularidad. Una primera línea se trata de estudios de consistencia y amplitud que ofrecen una visión global y actualizada de la RSU en las universidades iberoamericanas y españolas; y de particularizar situaciones concretas con estudios de caso, que también focalizan aspectos generales. Dentro de este mismo bloque se

contempla una segunda línea dirigida a los procesos formativos y experienciales, que centra específicamente el interés en la orientación de la formación de la RSU del universitario, sus comportamientos y valores.

- » *Comunicaciones.* Siguiendo el criterio de mayor actualidad, para el segundo bloque documental se ha dirigido la mirada a las “I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria” celebradas en la Universidad de Cádiz los días 20 y 21 de febrero de 2014. Este evento tiene especial relevancia, pues fue la oportunidad para retomar, tras un paréntesis de tres años, los encuentros que venían desarrollándose anteriormente en España¹.

A través de los distintos intercambios, conferencias y comunicaciones sobre experiencias y buenas prácticas, un total de 50 universidades europeas y latinoamericanas pertenecientes a 10 países trataron de ir sentando las bases para crear un Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria, con el principal objetivo de impulsar la participación de las Instituciones de Educación Superior en la RS y sus beneficios sociales. En nuestro caso, interesaba identificar experiencias concretas e iniciativas que a modo de buenas prácticas de RSU se van desarrollando y promoviendo en las universidades, por ello se consideró que las I Jornadas internacionales serían sin duda una buena fuente de consulta. La atención se dirige por consiguiente, a los ámbitos que enmarcaron las comunicaciones aportadas en las siguientes sesiones paralelas:

- » Deporte, salud y diversidad (1 país, 4 universidades, 7 comunicaciones).
- » Docencia y RSU (5 países, 9 universidades, 9 comunicaciones).
- » Evaluación (2 países, 4 universidades, 6 comunicaciones).
- » Memorias (2 países, 5 universidades, 5 comunicaciones).
- » Gobierno y Diálogo (1 país, 3 universidades, 6 comunicaciones).
- » Voluntariado (1 país, 4 universidades, 5 comunicaciones).
- » Prácticas de RS en la Universidad (4 países, 8 universidades, 8 comunicaciones).

Una vez valorado el contenido de las comunicaciones, se seleccionan para ser incluidas en el marco teórico las comunicaciones pertenecientes a dos ámbitos: Docencia y Prácticas de RS en la Universidad.

¹ La I Jornada Iberoamericana sobre la Responsabilidad Social de la Universidad, celebrada el 23 de octubre de 2008 en Úbeda y organizada por la UNED y MAPFRE; las II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad que se celebraron el 24 y 25 de mayo de 2010 en la Universidad Jaume I; y posteriormente, las III Jornadas, en la Universidad de Zaragoza en 2011, los días 24 y 25 de mayo.

Estudios y tesis doctorales

Aspectos generales de la situación actual de la RSU.

Los tres estudios que conforman este primer bloque aportan la visión más global sobre la presencia y el desarrollo alcanzado por la RSU, de ellos se resaltan las características del análisis y los rasgos más salientes de los resultados obtenidos.

El estudio de Castro Páez (2013). “La Responsabilidad Social en las Universidades Iberoamericanas”, parte de un marco geográfico y docente heterogéneo que abarca a España, Portugal, Latinoamérica y el Caribe; se realizó sobre una muestra de 40 universidades y 20 países e incluyó centros públicos y privados, laicos y religiosos, de tradición centenaria o de muy reciente creación. El estudio abarcó los ámbitos: organizacional (13 indicadores), educativo (3 indicadores), conocimiento (3 indicadores) y participación social (3 indicadores). Los resultados ponen en evidencia un predominio de los programas de participación social y una tendencia sostenida en el ámbito organizacional, al mismo tiempo que señalan un déficit en la transparencia y la rendición de cuentas. Son escasísimos los esfuerzos dedicados, desde los espacios de RSU, a las acciones vinculadas con los ámbitos educativo, de conocimiento y de la investigación transversal; siendo prevalentes la heterogeneidad y multiplicidad de concepciones en RSU. Ello hace imprescindible la emergencia de redes universitarias creadoras de espacios de comunicación, de intercambio de experiencias y de unificación de criterios, con el fin de consensuar un proyecto común de RSU.

Las universidades integradas en varias de las iniciativas existentes muestran una mayor sensibilidad hacia la responsabilidad social y la relación directa entre proyectos concretos como Universidad Construye País (UCP), la Red AUSJAL de las Universidades Jesuitas, OBREAL u OIRSUD y el mayor impulso e implicación en RSU de las universidades iberoamericanas que los integran.

Se señalan como retos de cara al futuro, la necesidad de trazar, de manera consensuada, con los diversos estamentos, estrategias de gestión que hagan realidad la incorporación transversal de la RSU en la vida universitaria; la motivación, concienciación y formación adecuadas de docentes y alumnos; y el compromiso institucional claro desde las más altas instancias.

El equipo integrado por los Doctores Oscar González Alcántara; Miguel Ángel Camino López; Ignacio Fontaneda González; y Dña. Araceli Antón Lara (2012), Universidad de Burgos. “La responsabilidad social en las universidades españolas 2.010”. Aborda la situación actual en las universidades españolas de la Responsabilidad Social Universitaria, con la finalidad de facilitarla y promoverla. Los aspectos estudiados abarcan: tipología de universidad, buenas prácticas, grupos de interés identificados, comunicación, memorias de sostenibilidad editadas, y estructura organizativa empleada para gestionar la RSU. Los resultados ilustran y

analizan la situación de las Universidades españolas como base firme para posteriores trabajos. Los autores hacen eco de la necesidad de articular cuatro procesos de gestión responsable: formación, producción, organización y participación. Proponen evitar el encasillamiento, orientando los procesos de autodefinición de cada universidad según su contexto e historia.

Gaete Quezada (2010), en su tesis doctoral “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”, se dirige a comprender la relación de las universidades con la sociedad mediante la interpretación de los discursos elaborados por los actores sociales desde la perspectiva del concepto de responsabilidad social, y a proponer un esquema de análisis teórico de la RSU sobre el impacto que tiene el quehacer universitario en la sociedad contemporánea. El autor aborda aspectos teóricos, metodológicos y empíricos, procediendo al análisis conceptual de la responsabilidad social y los elementos asociados; la misión de la universidad, en su condición de eje principal para el establecimiento de la responsabilidad social universitaria; el objetivo final se orienta a proponer un modelo de responsabilidad social de la universidad para el caso de la Universidad de Valladolid (UVa), a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a diferentes partes interesadas de la UVa. Los resultados ponen en evidencia las principales descripciones de la percepción de los actores sociales de la ciudad de Valladolid, que tienen algún interés o se ven afectados por el quehacer de la UVa, y los puntos de vista respecto a los esfuerzos que esta universidad está desplegando en lo que se refiere a la Responsabilidad Empresarial. El autor aporta una propuesta teórica de la responsabilidad social de la universidad, de acuerdo a los principales planteamientos de la teoría fundamentada por los datos, como expresión de las propuestas formuladas en la investigación.

La formación de la RSU del universitario.

Para las referencias sobre la formación de la responsabilidad social del universitario, se han seleccionado dos tesis doctorales, la primera profundiza en una acción formativa relacionada con la incorporación en el plan de estudios de una materia específica de responsabilidad social, mientras que la segunda aborda comportamientos, valores y empatía en los estudiantes. Dos dimensiones que sirven más directamente de soporte a la experiencia que se presenta. Más adelante, se presentan características generales de los estudios y los rasgos más salientes de los resultados obtenidos.

El estudio de De la Calle Maldonado de Guevara, C. (2010), “La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico”, toma como punto de partida la preocupación de la universidad por recuperar dentro de la sociedad su rol como constructora de conocimiento y formadora de personas y profesionales capaces de vivir los valores universales de la justicia, fraternidad y verdad, motivados por un compromiso ético. En consecuencia, investiga la posible asociación entre dos realidades: la asignatura de Responsabilidad Social y el grado de responsabilidad social del universitario, tratando de clarificar si cursar

la asignatura incide favorablemente en la formación de la RS del universitario. Sobre esta base analiza la eficacia de la enseñanza que se realiza con la asignatura de “Responsabilidad Social” impartida en la Universidad Francisco de Vitoria, como parte de su formación integral. El propósito final intenta definir y concretar qué se entiende por un universitario comprometido en el campo social y elaborar y validar una escala de medida del grado de Responsabilidad Social del Universitario.

Como resultado del estudio se afirma que una universidad socialmente responsable ha de articular de modo sostenible y eficaz la formación académica, la producción científica y el servicio social; aporta elementos de definición para un término complejo, amplio y en cierto modo, impreciso, como es el de la RS del universitario, con las pinceladas fundamentales que dibujan el marco teórico necesario para sostener el estudio realizado. Avanza en la validación de dos de las tres propuesta planteadas sobre la medida del grado de RSU, para analizar la eficacia de la asignatura de “Responsabilidad Social” en la Universidad Francisco de Vitoria de cara a la formación de los alumnos en este tema, como parte de su educación integral y propone un modelo de cuestionario de medida del grado de RSU.

La tesis doctoral de Martí Noguera (2010), “Responsabilidad Social Universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas”, aborda el estudio de la RSU desde la perspectiva psicológica. La investigación se centra en la persona como primer y último agente que decide asumir la responsabilidad social de sus acciones, señalando, a su vez, la diversidad de las tendencias entre Europa -con frecuencia orientadas al análisis de indicadores de gestión- y Latinoamérica, que contempla la RSU como proyección y acción de la universidad en la sociedad. El marco teórico entiende como RS en la educación superior la orientación en valores hacia el bien común, el desarrollo de comportamientos socialmente responsables y de las habilidades empáticas para comprender a las demás personas, consiguiendo así formar a excelentes profesionales comprometidos con la sociedad, ofrece un modelo de metodología colaborativa e innovadora para afrontar los retos que suponen para la investigación universitaria y la creación de un espacio iberoamericano de conocimiento, enmarcado en la globalización de nuestras sociedades. Se trata de una experiencia de trabajo que todavía está siendo desarrollada y su importancia radica en la descripción del proceso que se está llevando a cabo. El autor hace referencia a dos autoras que considera fundamentales para la comprensión del efecto de la RSU en la persona que estudia en la universidad (De la Calle Maldonado De Guevara, 2010), con la perspectiva de poder hacer aportaciones a sus trabajos teóricos y empíricos.

Los resultados señalan la existencia de dos perfiles diferenciados de cómo entienden los estudiantes iberoamericanos la RSU, proporcionando un acercamiento a las variables psicológicas desde las que es posible trabajar un proyecto educativo de RS en la comunidad universitaria. En este contexto, se advierte de la necesidad de promover el auto-conocimiento de las características individuales; ello servirá para estructurar los programas en función del perfil de cada estudiante y facilitará la acción integradora del desarrollo

personal y profesional en la relación de responsabilidad con la sociedad. El autor insiste en que mencionar los valores de una institución, no es lo mismo que analizarlos para confrontarlos con una realidad cambiante; proceder al análisis de los valores en los estudiantes puede permitir que una realidad que se presenta abstracta adquiera forma concreta en la que la autoevaluación conduce el propio conocimiento y la toma de conciencia; de ahí la importancia de prestar atención a los valores y favorecer los que más promueven el bienestar conjunto de la persona y de la sociedad en la que directa o indirectamente vive y se desarrolla. El autor sugiere proseguir con las líneas de investigación abiertas, entre ellas las centradas en la formación de la RSU de los estudiantes.

Comunicaciones

Iniciativas y experiencias relacionadas con la docencia

Este bloque dedicado a docencia y RSU cuenta con contribuciones procedentes de cinco países. España aporta experiencias de 4 universidades, Colombia, Italia y Venezuela presentan, respectivamente, experiencias de una universidad y Chile participa con dos. A continuación, se procede a caracterizar de forma sintética cada una de las experiencias presentadas, advirtiendo que los subrayados de algunos textos no corresponden a sus autores, pues han sido incluidos para poner de relieve aspectos de nuestro propio interés.

- **España**

Rebaques-Rivas, Gil Rodríguez, & Sabaté Jardí (2014), de la Universidad Oberta de Catalunya, presentan un Diseño Universal y personalización en entornos virtuales de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual que:

Propone una serie de recomendaciones para entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) que faciliten el proceso formativo de estudiantes universitarios con discapacidad visual. Se basa en un estudio de caso en la Universita Oberta de Catalunya (universidad a distancia), en el que 15 estudiantes con discapacidad visual fueron entrevistados en profundidad en su contexto de estudio (sus hogares) para conocer su día a día como estudiantes, así como las principales dificultades con las que se encuentran en relación a su proceso formativo. También se realizaron test de usabilidad in-situ del EVA con un laboratorio de accesibilidad especialmente adaptado.

Ruiz Corbella, (2014), de la Universidad de Educación a Distancia UNED, incide en que:

En un modelo de Responsabilidad Social Universitaria es preciso destacar al profesorado como claro agente del logro de los objetivos de esta institución. De ahí que el escenario universitario actual demande **replantear y potenciar la función docente**. El profesor, a través de la docencia, comparte

una clara responsabilidad social con los otros agentes que diseñan, desarrollan y evalúan la formación de los estudiantes en las diferentes titulaciones. Recuperar esta dimensión de la docencia, y su evaluación, es un requisito clave para implicar en la RSU a la comunidad universitaria y, por ende, a toda universidad.

El objeto de la presentación hecha por Marqués i Banqué (2014), de la Universidad Rovira i Virgili es

el proceso de **institucionalización del aprendizaje servicio** en la Universitat Rovira i Virgili como instrumento de formación integral de los estudiantes y, en consecuencia, de desarrollo de la dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria. Se da cuenta del concepto y beneficios del aprendizaje servicio, incluyendo su vinculación con la innovación social; de las razones y los elementos clave para su institucionalización; de los resultados alcanzados en el primer año y medio de validación de proyectos dentro del Programa de Aprendizaje.

La comunicación de Vargas Vergara (2014), Universidad de Cádiz, trata de:

La calidad de la docencia universitaria y la formación de calidad en la Universidad, como preocupaciones del Espacio Europeo de Educación Superior que tienen continuidad en Estrategia Universidad 2015 y Educación y Sociedad 2020. Se exponen los retos en los que la universidad española se ve inmersa y que suponen la modificación de la legislación educativa, para responder a la sociedad. Analiza las recomendaciones y orientaciones que se hacen desde Europa para conseguir una universidad abierta y accesible a todos. Con el análisis DAFO de la Universidad de Cádiz, resultado de una investigación finalizada en 2011, hace propuestas prácticas y de reflexión.

- **Colombia**

Quintero Garzón (2014), Universidad del Valle, señala que

la formación en Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es hoy un tema obligado en las Instituciones de Educación Superior. Por tanto, corresponde a éstas instituciones la tarea de incursionar en prácticas y/o buscar la manera de llegar a sus estudiantes con estos conceptos, en cuyo caso estaríamos hablando de Responsabilidad Social Universitaria. Esta línea de formación, nace del trabajo doctoral de la investigadora en esta temática. Es así, como a partir del primer semestre del año 2011, se incorpora en el currículo de los programas de pre y posgrado de Ingeniería Industrial, los conceptos sobre la RSE. Se proporciona, una metodología para que los estudiantes incursionen en acciones de RSE, integrando sus principios a través de las buenas prácticas empresariales, como son la no contaminación y el respeto y preocupación por sus trabajadores, clientes y *stakeholders* en general.

- **Chile**

La presentación de Arrieta & Garrido, (2014), Universidad de Chile, indica que:

La Universidad de Santiago de Chile es una universidad pública, con una existencia de más de 160 años, una población estudiantil de cerca de 20.000 estudiantes, donde alrededor del 70% de ellos pertenecen a los tres primeros quintiles, aproximadamente el 90% ha realizado sus estudios de enseñanza media en colegios municipalizados o subvencionados y sobre el 70% de sus padres no son profesionales. Para enfrentar los distintos tipos de vulnerabilidad, la universidad no sólo se preocupa de los aspectos cognitivos que deben poseer los futuros profesionales, sino de que también los estudiantes conozcan, adquieran y practiquen las competencias denominadas genéricas, es decir, la universidad se preocupa de la Formación Integral del futuro profesional y de esta forma ayuda a que sus estudiantes no abandonen.

La aportación de Torres Ortega, Contreras Palma, & Acuña Jujihara (2014), Universidad Tecnológica de Santiago de Chile, aborda:

El **ejercicio de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad** de Santiago de Chile en la tarea auto impuesta de **administrar liceos de formación técnica**. Así, reconociendo el potencial que la Educación Técnica tiene para el desarrollo sostenible de las sociedades actuales, la Universidad de Santiago de Chile diseña proyectos curriculares y de gestión, en el marco de un modelo más efectivo, para mejorar los resultados de aprendizaje de cuatro establecimientos técnico profesionales que administra.

- **Italia**

Cognetti, & Castelnuovo (2014), del Politécnico di Milano, recuerdan que:

En 2012 el Politécnico de Milán en colaboración con la Fondazione Politecnico di Milano, lanzaron *Polisocial*, el primer programa de participación pública en el contexto italiano. El objetivo es **reforzar la participación de la universidad en la dinámica social** mediante el desarrollo de su “tercera misión”. La iniciativa basada en la acción experimental “La enseñanza en el campo”, ha sido puesta en marcha en el contexto más amplio de Polisocial como herramienta para iniciar el desarrollo del programa de participación pública. La idea básica es la de generar, dirigir y apoyar múltiples iniciativas de aprendizaje de acción, estableciendo vínculos entre la actividad docente y la experiencia de campo y abriendo el perímetro de las aulas para llevar a los alumnos y maestros al exterior, aumentando la colaboración con los actores y comunidades locales. Después de un año, el programa llegó a algunos primeros

resultados sobre los que podemos reflexionar. Esta contribución tiene la intención de proceder a una primera evaluación de la experiencia, que también se centra en temas críticos de manejo con el nuevo concepto de modelo de compromiso de *Polisocial* [versión traducida]².

- **Venezuela**

Para Zárate Rueda, & Rodríguez Quiñónez (2014):

El quehacer pedagógico de la universidad se ha orientado en la transmisión de saberes y en la visión formativa de educar profesionales encaminados a realizarse como persona y sujeto de saberes prácticos y científicos. La creciente necesidad de solucionar problemas existentes en la sociedad que los rodea, repercutió en el desafío de las universidades ampliando su rol para **priorizar la educación superior hacia miras en dignificar la calidad de vida de las personas**. De esta manera, se da inicio a la promoción de la RSU como estrategia integradora que permite proporcionar formación científica, profesional y humanística que ayude a promover la transformación social, la competitividad económica y el desarrollo sostenible.

Iniciativas y experiencias relacionadas con las prácticas de responsabilidad social.

Este apartado presenta experiencias de cuatro países; suponen una mayor diversidad que tiene que ver con los procesos más o menos asentados de cada uno de ellos. España participa con cinco universidades, dos de las cuales hacen presente la implantación de la responsabilidad social y su avance en determinadas áreas, mientras en las otras se refieren a servicios concretos; las universidades de Argentina, México, Venezuela se centran más en la necesidad de incorporación de la responsabilidad social que refuerce la formación humanista y el compromiso social.

- **España**

Ruiz Franco, (2014), de la Universidad Carlos III de Madrid, manifiesta que:

La Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) está comprometida con los valores de la igualdad; sostenibilidad y ahorro; discapacidad; solidaridad y cooperación. La UC3M dispone de un amplio programa de actuaciones específicas en este sentido y de unas líneas de actuación a seguir en su puesta en práctica, para la concienciación de toda la comunidad universitaria. En el año 2008 se creó el Vicerrectorado de Igualdad y Cooperación, primer Vicerrectorado específico de las universidades públicas españolas,

² Versión original: **Reflections from the “teaching in the field”**: In 2012 the Politecnico di Milano in collaboration with the Fondazione Politecnico di Milano, launched Polisocial, the first public engagement program in the Italian context. The purpose is to reinforce the engagement of university in the social dynamics by developing its ‘third mission’. The experimental action-based initiative “Teaching in-the-field” has been set-up in the wider context of Polisocial as a tool to initiate developing the public engagement program. The basic idea is to generate, steer and support multiple action-learning initiatives establishing a link between teaching activity and experience in the field, opening the perimeter of the classrooms and bringing students and teachers outside, enhancing the collaboration with local actors and communities. After a year, the program reached some first outcomes on which we can reflect. This contribution intends to move for a first evaluation of this experimental experience, also focusing on critical issues handling with the emerging ‘engagement model’ of Polisocial.

con el objetivo de potenciar políticas rectorales en dichas áreas. En esta comunicación se analizan **las medidas llevadas a cabo desde este Vicerrectorado en materia de igualdad, cooperación, y acceso y permanencia de personas con discapacidad.**

Romero Castro, Barral Silva, Aguayo Lorenzo, & Silva Hermo, (2014), de la Universidad de Santiago de Compostela, significan que:

La responsabilidad social está cobrando una importancia capital para la gestión de las organizaciones de todo tipo y, en particular, para las universidades, si bien su contribución positiva al éxito de dicha gestión depende de su adecuada integración estratégica. La Universidad de Santiago de Compostela ha dado varios pasos decisivos en esta dirección, destacando entre otros la creación de un Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Calidad y la definición de un modelo de responsabilidad social bajo el que articular de modo coherente y coordinado la incorporación de este principio a todas las dimensiones y ámbitos de su actividad. En particular, la creación del Vicerrectorado ha supuesto un fuerte impulso en tres áreas concretas de la responsabilidad social de la USC: **la contribución al desarrollo sostenible, la defensa de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la promoción de la transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.**

Chamoro Rodríguez, & Carrero Galofre, (2014), de la Universidad de Cádiz, en su comunicación revisan:

La evolución de la Responsabilidad Social en el área de Biblioteca y Archivo de la Universidad de Cádiz desde el año 2005 hasta la actualidad. Los autores hacen un seguimiento de las diversas mejoras implementadas en accesibilidad, medio ambiente y reciclaje, y atención a los usuarios, finalizando con los planes que se pusieron en marcha a lo largo del 2013, destacando por su importancia y complejidad el **“plan de fomento del libro, la lectura y la escritura”**. La comunicación viene a ser una recopilación de las principales medidas adoptadas y actividades efectuadas entre 2005 y 2013.

Molina Navarrete, & Porcuna Contreras, (2014), Universidad de Jaén, consideran que:

La contratación pública socialmente responsable es un elemento primordial para una aplicación efectiva de la responsabilidad social de las universidades. El compromiso institucional a través de la planificación estratégica no es suficiente si no se incorporan instrumentos técnicos que promuevan esta práctica y que permitan la evaluación y análisis de los resultados con indicadores concretos. La elaboración de un documento-guía para la institución, que se propone en este artículo, supondrá el marco jurídico y técnico de actuación para que un proceso transversal en cualquier universidad, como el de compras, pueda “estimular” mercados con conciencia social.

Morillo Moreno, (2014) de la Universidad de Huelva:

Se proponen analizar el papel de las bibliotecas universitarias (BU) dentro de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de las universidades. Se detallan sus contribuciones más importantes a este ámbito derivado inicialmente del mundo empresarial, con un estudio específico aplicado a la Universidad de Huelva (España). Finalmente, se **detectan posibles áreas en las que las BU** pueden realizar aportaciones futuras a la RSU.

- **Argentina**

Arias Valle, et al. (2014), Universidad de San Juan, presentan:

La generalizada sed de ética en América Latina y en el mundo como la contracara de la insuficiencia de la enseñanza de la ética. La ciudadanía exige cada vez más profesionales comprometidos con el desarrollo equitativo y sostenible de su país, más líderes políticos que apoyen su función sobre bases éticas, más organizaciones públicas y privadas que sean socialmente responsables. Las universidades en América Latina se preguntan cómo recuperar el papel social que les corresponde como constructoras de conocimientos y formadoras de profesionales caracterizados por una mayor justicia, equidad, fraternidad, entre otras; todas ellas con un claro componente moral explícito. En este contexto surge el concepto de Responsabilidad Social Universitaria. Francois Vallaey, vinculado al Departamento de Ética y Desarrollo del BID, presenta la RSU como la gestión inteligente de los impactos educativos, desde la perspectiva de la ética y el medioambiente de las organizaciones.

- **México**

Dájer Abimerhi, et al. (2014), de la Universidad Autónoma de Yucatán–UADY, ilustran cómo:

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) **implementó la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)** considerando la teoría del Dr. François Vallaey implementando la RSU como una política estratégica, para lograr la trascendencia social de la UADY, coadyuvando así al logro de su misión y visión, en beneficio de la misma, del personal y los estudiantes, y de la sociedad en general. El proceso de implementación se realizó a través de cuatro fases: “Compromiso”, “Diagnóstico”, “Planeación e Implementación de las Acciones de Mejora” y Evaluando palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Modelo Educativo para la Formación Integral del estudiante (MEFI), Inventario de Responsabilidad Social Universitaria (IRSU) y buenas prácticas.

- **Venezuela**

Zárate Rueda, & García Rincón, S. C.,(2014), de la Universidad Industrial de Santander, señalan que:

La RS es un área notable en todo tipo de organización, la cual avanza significativamente año tras año, llegando esta tendencia a las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales comienzan a pensar en los impactos de las decisiones y el compromiso por la rendición de cuentas. El concepto de Responsabilidad Social adquiere cada vez mayor importancia en el entorno empresarial y educativo, por esta razón, las IES están obligadas a responder a las necesidades de transformación de la sociedad de acuerdo a su propósito de formar personas con alta calidad orientadas a promover el desarrollo y bienestar de la sociedad, fundamentadas en la ética y valores. Con el fin de establecer los componentes de Responsabilidad Social en la Universidad Industrial de Santander (UIS), los autores realizan una propuesta integrada sobre un modelo de RSU a través de procesos claves como la Gestión, Formación, Investigación, Extensión, entre otros.

Síntesis

Los datos incluidos en el marco teórico presentan la RSU como una realidad consistente, que con distintos ritmos se va arraigando y difundiendo en las universidades con una dimensión global. Sin embargo, es un proceso que se desarrolla en medio de contrastes, lo que permite advertir déficits notables de conocimiento y comprensión de la RSU, al tiempo que se constata un dinamismo y multiplicación de experiencias que dentro del marco conceptual de la RSU abordan estudios e iniciativas y señalan un itinerario en el que progresivamente van surgiendo indicadores que expresan la incorporación de estos conceptos. Se hace evidente la necesidad de articular los cuatro procesos de gestión responsable: formación, producción, organización y participación, se incide sobre el espacio de diálogo con la sociedad y los agentes involucrados, sobre la utilización de los instrumentos propios de la RSE, de los avances en el desarrollo de áreas en materia de igualdad, cooperación, y acceso y permanencia de personas con discapacidad, acceso a servicios, etc.

Desde las líneas vinculadas a la docencia y formación, las orientaciones indican la necesidad de proporcionar una formación humanista que supere la sola dimensión profesional y técnica, sirva a potenciar relaciones con el entorno y se traduzca en compromisos con la comunidad, reconocimiento del valor del aprendizaje servicio con la incorporación de buenas prácticas, disposición para enfrentar distintos tipos de vulnerabilidad social, etc. Además de las distintas comunicaciones, las aportaciones de los estudios insisten en la necesaria educación en RSU; profundizan en la significación personal de la formación responsable y en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Al respecto, el trabajo del Dr. Juan José Martín Noguera (2010) señala que es común mencionar los valores de una institución, mientras que no lo es tanto analizarlos para confrontarlos con una realidad cambiante. Un análisis de los valores en los estudiantes puede permitir que una realidad que se presenta abstracta adquiera forma concreta y en la que la autoevaluación conduce el propio

conocimiento y la toma de conciencia. De la Calle (2010), tomando como punto de partida la consideración del rol de la universidad dentro de la sociedad como constructora de conocimiento y formadora de personas y profesionales capaces de vivir los valores universales de la justicia, fraternidad y verdad, motivados por un compromiso ético, analiza la eficacia de la enseñanza que se realiza con la asignatura de “Responsabilidad Social”, como parte de su formación integral en la Universidad Francisco de Victoria.

Mirada al propio entorno. Experiencia de RSU en la Escuela Universitaria de Trabajo Social “Ntra. Sra. del Camino”

Los conceptos expresados anteriormente sirven de contexto para situar la experiencia desarrollada en la Escuela Universitaria de Trabajo Social “Ntra. Sra. del Camino”. Desde el punto de vista metodológico, lo que se expone a continuación corresponde más con la sistematización de una experiencia “incipiente” de investigación-acción participativa, que con una investigación de carácter experimental, predominando el enfoque cualitativo y el propósito de acompañamiento de proyectos y procesos. El conjunto comprende actividades diversificadas que inician con la escucha y clarificación de los estudiantes y se orientan hacia formas de compromiso.

Antecedentes

No es la primera vez que en la EUTS “Ntra. Sra. del Camino” se realizan iniciativas para conocer el eco que la RSU tenía en los alumnos, comenzando por los del propio centro; en el curso 2007/2008, se procedió a un pequeño sondeo realizado con estudiantes de segundo curso de Trabajo Social, repitiéndolo en años sucesivos para poder advertir su evolución. El objetivo, en este caso, era el de una aproximación que nos permitiera observar en qué medida, el tema de la RSU formaba o podía formar parte de los intereses de los estudiantes. Con este fin, se elaboró como instrumento de observación un pequeño cuestionario en el que se formulaban 10 preguntas abiertas que el estudiante respondía individualmente en un tiempo aproximado de media hora, al que seguía un debate para socializar los distintos puntos de vista; su aplicación ha tenido lugar en todos los casos al inicio del curso en el mes de octubre. Las respuestas de los tres primeros cursos denotan un desconocimiento general del tema, pero en el diálogo y las aclaraciones sucesivas parecía que los estudiantes se percibían como más integrados, formando parte activa de la Universidad, un reconocimiento que registraban como muy saludable.

En el curso 2009/2010, los alumnos habían participado en las Jornadas de Humanismo y Universidad que abordaron el tema de la Responsabilidad Social de las Universidades, para las cuales los alumnos prepararon sus propias comunicaciones, investigando en las universidades de España y Portugal la presencia

y desarrollo de programas y actividades relacionadas con la RSU. Ello hizo que al aplicar el cuestionario al inicio del curso las respuestas aportadas y el diálogo fueran mucho más consistentes en los conceptos y permitieran mayor profundización; lo que sorprendió fue que los estudiantes de los cursos sucesivos volvieron a responder en términos similares al periodo anterior. El análisis global de las respuestas permitía concluir que el tema de la responsabilidad social de las universidades abría un abanico tan amplio que en principio podía desorientar, sin embargo, la universidad y la sociedad a través de sus instituciones, y ante la necesidad de comunicación, diálogo e intercambio, habrían de seguir buscando cauces y promoviendo iniciativas de formación y de compromiso. Las aportaciones de los estudiantes constituyen un estímulo y una base importante a la hora de proyectar los programas de formación profesional y ética en función de un futuro profesional competente, responsable y solidario (Domínguez Pachón & López Canseco, 2009).

La reflexión sucesiva de los resultados condujo a la reformulación de los objetivos:

Además de un primer diálogo, se ve la oportunidad de ofrecer una instancia formativa a través de un proceso pedagógico que promueva la reflexión crítica y fortalezca el desarrollo de actividades profesionales, mediante la participación en proyectos en los que el estudiante tenga una parte activa; que puedan diseñarse como proyectos innovadores vinculados a ámbitos académicos y a distintos sectores de la comunidad y que promuevan el desarrollo social, en los que se vean implicados también los docentes.

Sobre esta base se proyectaron las siguientes líneas de actuación:

- » Se había constatado que el tema de la RSU en sí mismo despertaba el interés de los estudiantes, por tanto, el objetivo de captación de la percepción que estos tenían se podía ampliar y en consecuencia proceder con una base más informada. Lo que requeriría la provisión de sesiones y acciones informativas previas.
- » Considerando que los estudiantes estarían en situación de responder con mayor consistencia y amplitud, y sumando a ello algunas de las cuestiones e interrogantes surgidos de los debates, se estudió la oportunidad de ampliar las preguntas del cuestionario, pasando de las 10 preguntas iniciales a 15. Las cuestiones añadidas fueron: a) ¿Qué crees que se quiere decir cuando se habla de la universidad como una comunidad socialmente responsable? b) ¿Has escuchado entre los estudiantes algún comentario respecto a la RSU? c) ¿Crees que tienen que ver con la universidad los valores relacionados con la vida de la comunidad (se especifican 8 valores)? d) ¿Cuáles de los siguientes valores consideras específicamente universitarios (se especifican 6 valores)? e) ¿La RSU afecta a los estudiantes? ¿cómo?

- » Otra de las cuestiones surgidas planteaba la oportunidad de concretar iniciativas de establecimiento de relaciones y prestación de servicios a la comunidad. Desde el nuevo enfoque se trataba de ofrecer una instancia de formación a través de un proceso pedagógico de servicio. Para ello se proyectaron otras iniciativas dirigidas a promover la reflexión y el desarrollo de actividades profesionales, sociales y ciudadanas mediante la participación organizada de los estudiantes en proyectos abiertos a la comunidad. Un escenario adecuado lo ofrecían las actividades a realizar en la Semana de Humanismo y Universidad.

Las opiniones de los estudiantes sobre la RSU

La primera parte corresponde con la aplicación de los nuevos cuestionarios al universo formado por 60 alumnos de 2º curso, con la sesión informativa previa y el sucesivo debate. Las tablas que siguen a continuación agrupan las respuestas correspondientes a los años académicos 2012/2013 y 2013/2014. Los resultados recogen para cada una de las cuestiones planteadas los rasgos más recurrentes.

Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre la RSU ¿Has oído hablar de la Responsabilidad Social Universitaria?

La responsabilidad social aparece como un tema nuevo para el 84,4% de los estudiantes del curso 2012-2013 y para el 100% del curso 2013-2014. El 15,6% que se expresan en sentido positivo especifican que hasta hace pocos días no habían oído hablar, aunque sí que conocían alguno de los planes de los que se exponen.

- 1) ¿Qué crees que se quiere decir cuando se habla de la universidad como una comunidad socialmente responsable?
 - Que desempeña un papel importante en la vida de la sociedad. Que somos un conjunto de personas rodeados de un entorno, todos somos responsables del desarrollo de la universidad en un entorno social, los que formamos este entorno tenemos deberes que cumplir y normas que respetar.
 - Que la universidad sea una comunidad accesible para todos y con ningún tipo de obstáculo para nadie. Que no asume la discriminación ofreciendo facilidades a todo el que lo necesita, se refiere a que hay que tratar a todos por igual. Una comunidad donde todos los estudiantes son iguales y con las mismas oportunidades. Una comunidad de personas con conocimientos y como cualquier otra comunidad debe ser responsable de sus acciones y repercusiones en el resto de la sociedad.
 - Que intenta formar a los alumnos en cada materia y ayuda a que se puedan cumplir los objetivos que tenemos independientemente de quién se sea.
 - Desde mi punto de vista, la universidad implica madurez tanto física como intelectualmente, da una máxima responsabilidad que daremos nosotros en un futuro; está dirigida a formar a los alumnos, para que desempeñen su trabajo y ayuden a la sociedad siendo responsables de sus actos.

- Que tenga en cuenta a las personas y a su situación no solo como simples estudiantes, que ayuda a todas las personas y se preocupa por ellas.
- Con la palabra socialmente indica todo lo que sea en el sector de lo social como ejemplo de igualdad. Que la universidad socialmente responsable intenta que los trabajos sean dignos, que no se explote a las personas.
- Habla de comunidad que tiene claros sus objetivos dentro de la sociedad en la que se halla. Que asume unas responsabilidades que trasmite a sus alumnos para con la comunidad, por ser responsable de la formación de los alumnos.
- Se refiere a una comunidad que en un futuro ostentará cargos que movilicen a la sociedad y según sean orientados, así será su funcionamiento. Concienciar a los alumnos de la importancia de realizar una carrera.
- Quiere decir una comunidad de apoyo para todos los estudiantes universitarios, que todos formamos parte de un sistema en el cual con un poco de esfuerzo y la colaboración de todos, los problemas mejoran.
- Que tiene un impacto específico en la sociedad, ya no solo a nivel educativo sino también social. Su impacto es diferente al de una empresa, por ejemplo.
- Que además de enseñar capacidades teóricas también se trata de transmitir unos valores tanto por parte de los alumnos como del resto de la universidad, que dentro de la universidad se llevan a cabo ciertos procesos (enseñanza, aprendizaje, socialización), y actividades que repercuten directamente en la sociedad en su conjunto

2) ¿Has escuchado algún comentario entre los estudiantes al respecto?

La respuesta de todos los estudiantes es no.

3) ¿Qué entiendes tú personalmente por Responsabilidad Social Universitaria?

Un 10% de los estudiantes no responden, el 90% restante entienden la RSU:

- Un compromiso de la universidad y sus miembros con la vida de la sociedad. Algo que se lleva a cabo para facilitar los estudios y formación para toda persona, madurez.
- Responsabilidades que como estudiantes, profesores y demás personas que forman el conjunto de la universidad tenemos. Independientemente del oficio en el que cada estudiante se está formando, siempre debe preocuparse por ayudar y mejorar a la sociedad.
- El compromiso de los componentes de la universidad de respetar valores como la igualdad, la libertad, la democracia, la sociabilidad, la diversidad, etc.
- Que la universidad se ocupa de los problemas sociales internos y quizás de manera indirecta por medio de la educación, de los externos.
- La responsabilidad del grupo social que forman los estudiantes universitarios. Que debemos ser solidarios.
- El compromiso de la universidad en cuanto a las diversas situaciones o necesidades de los alumnos, compromiso con el alumnado; integración y respeto de todos los estudiantes

- La responsabilidad que se intenta inculcar a los alumnos para ser mejores ciudadanos. Yo entiendo como tal unos valores éticos y morales con la sociedad.
- Conseguir que esos derechos sociales como igualdad de acceso a estudios universitarios, tanto por sexo o por problema económico, se lleguen a cumplir.
- La responsabilidad a la hora de la formación académica y también de los valores humanos y los valores sociales de las personas.
- Que los alumnos al realizar una carrera deben tener claro que es lo que quieren conseguir y no tener una mentalidad de vagancia.
- Es una congregación de personas unidas luchando por el bien de la comunidad de los universitarios. Que los que entramos a formar parte del sistema universitario contribuyamos a la mejora de servicios, organización, etc.
- A la obligación que tienen las universidades de formación humana y profesional responsable con la sociedad. Se forma a los futuros profesionales. La trasmisión de valores y el acceso gratuito a todo el mundo que lo desee.
- Lo entiendo como un compromiso de la comunidad universitaria para cuidar a la sociedad.

4) ¿Crees que tienen que ver con la universidad los siguientes valores relacionados con la vida de la comunidad?

Valores	Si %	No %
Dignidad de la persona	100	—
Libertad	97	3
Ciudadanía	90	10
Democracia y participación	97	3
Sociabilidad solidaridad para la convivencia	97	3
Bien común y equidad social	97	3
Aceptación y aprecio a la diversidad	97	3
Desarrollo sostenible y medioambiente	85	15

La casi totalidad de los estudiantes se pronuncian afirmativamente, notándose una ligera disconformidad respecto a la ciudadanía y al desarrollo sostenible y medioambiente

5) ¿Cuáles de estos valores consideras específicamente universitarios?

Valores	Si %	No %
Compromiso con la verdad	66,7	33,3
Integridad	83,4	16,6
Excelencia	50	50
Interdependencia	63,4	36,6
Interdisciplinariedad	70	30

Respecto a los valores universitarios los estudiantes muestran una mayor disparidad y desacuerdo. Las respuestas contabilizan resultados inesperados, más en correspondencia con un concepto idealizado del deber ser de la universidad y sus percepciones sobre la realidad del desempeño universitario. La única especificación que aportan va dirigida a una identificación de la excelencia con el perfeccionismo, hacia el que muestran fuerte rechazo.

6) ¿Cómo presenta la Universidad la realidad a los alumnos?

El 18% no responden o expresan desconocimiento

Las respuestas de carácter positivo ponen de relieve:

- Nos lo intenta presentar lo más fielmente posible, viendo aquellos aspectos positivos y negativos, tal como son las cosas. Nos preparan para salir preparados a la sociedad. Desde el bien común, integridad, aceptación, solidaridad.
- Con los estudios que ofrece y con las prácticas que ofrece la universidad que son los que nos presentan la realidad.
- La presenta de manera clara y objetiva dando una visión de la realidad sobre todos los aspectos. Hace conscientes, muestran la realidad y enseñan a enfrentar los problemas sociales. Como una realidad observable y operable en la que hay pros y contras. Yo creo que la realidad la presenta de una clara visión de futuro, de hacernos independientes de cara al futuro.
- De forma directa puesto que los alumnos universitarios se forman en torno a la realidad y teniendo muy en cuenta las características de la realidad.
- Otras aportaciones inciden en valoraciones más críticas
- De una manera bien teórica. Intenta acercar en lo mayor posible la información que les influye.
- De diferente forma según la carrera que escojas. En muchas ocasiones se prometen aspectos que luego no son desarrollados.
- De forma clara en algunos casos y en otros de forma más ambigua, depende del profesor.
- No creo que la presente de ninguna forma.

7) ¿La universidad desarrolla la capacidad crítica y analítica de los estudiantes?

El 50% de los estudiantes responden sólo sí. Los que especifican su respuesta ponen de relieve:

- Sí, es una de las tareas que más se desarrolla.
- Sí se desarrolla durante el tiempo de aprendizaje, aunque cada vez menos.
- Creo que sí, en conferencias, charlas, comentarios, debates de opinión, etc.

- La verdad es que sí, aunque a veces poco vale nuestro criterio frente a leyes implantadas.
- En raras ocasiones, solamente en mi opinión, cuando factores externos lo exigen, como por ejemplo cuando hacen algún tipo de recorte en la educación.
- Yo creo que sí, porque nos hace adquirir una visión más precisa de todo y nos hace ser más críticos. Es necesaria para renovar los retos académicos universitarios.

8) ¿La Universidad tiene claro su rol en la sociedad?

La mayoría de las respuestas son positivas, las especificaciones expresan:

- Creo que sí, ya que consiste en preparación y formación a todos los que deciden cursar estudios de este tipo. Su finalidad es preparar a las personas para adquirir conocimientos.
- Opino que sí, formar a personas en diferentes disciplinas, pero enseñando de forma común algunos valores para la vida en sociedad.
- Sí, yo creo que el rol principal de la universidad es formar personas de cara al futuro.
- En cierto modo sí, conoce su papel y ofrece servicios de formación complementaria de materias, cursos, charlas... aunque en mi opinión no es lo más adecuado, siempre es mejorable.
- Las aportaciones de las opiniones más críticas indican:
- Desgraciadamente cada vez menos.
- Más o menos, pienso que el dinero es importante, pero no menos la cultura, en este sentido creo que ha perdido el norte.
- No, si los alumnos son el futuro no debería hacer pagar más por la formación de las personas. Sigue existiendo una parte de RSU, pero creo que lo está perdiendo.

9) ¿Cómo asume la Universidad la realidad concreta?

El 40% dicen no saber responder.

Las especificaciones al respecto señalan que:

- Analiza e intenta buscar soluciones al problema que se plantea.
- Actualmente, en época de crisis, persuadiendo a los alumnos, cubriendo las tasas, con becas más difíciles de conseguir y cerrando bibliotecas.
- Como una realidad operable. De manera racional, acorde con lo que ocurre de manera objetiva, proponiendo cosas, fomentando ideas.
- Modificándose y amoldándose a los nuevos tiempos.
- Mediante los libros.
- Me imagino que la afrontan de la manera más responsable y eficaz que estiman conveniente. En sus posibilidades trata de formar para ella.
- No faltan opiniones que ponen de relieve aspectos complejos:
- Actualmente no prestando el suficiente apoyo para paliar los recortes.

- Con complicaciones.

10) ¿Presenta soluciones eficaces a los problemas sociales?

El 45% de las respuestas son negativas. En conjunto las especificaciones son menos entusiastas; resaltan:

- De momento no, las personas cada día tienen menos recursos y la enseñanza es más cara. Elevando los costes de matrícula no ayudan a los estudiantes.
- Pienso que sí puede presentar soluciones en diferentes aspectos. No todo lo puede solucionar la universidad; ayuda a encontrar soluciones.
- No, siempre y cuando se hace tan poco, solo pueden solucionarse algunas cosas.
- Según, hay universidades que las presentan y otras no, lo intenta pero hay demasiados problemas que no dependen de ella.
- Creo que no son del todo eficaces. No siempre encuentran soluciones.
- Pueden ser eficaces pero no llevados a cabo.
- Yo creo que no alcanza a todos pero puede concienciar de ellos.

11) ¿Piensas que sea posible asumir el compromiso ético?

También para esta cuestión encuentran difícil la respuesta, si bien son frecuentes los sí, sus especificaciones no manifiesta tanta seguridad:

- Sí es posible, pero también es muy difícil llegar al compromiso. Lo ético está por debajo de lo material. Es muy difícil de asumir, pero siempre que se quiera es posible. Depende de la persona, pero a veces se olvida.
- Creo que se han aumentado bastante en este aspecto pero todavía estamos lejos de un compromiso total, ya que no es igual en todos los componentes.
- A largo plazo, ya que a corto plazo siempre hay personas que no lo cumplen.
- Sí creo, aunque es algo difícil ya que siempre habrá alguien que no esté de acuerdo. Con planes como los que se están llevando a cabo los cuales ponen en relación a las personas, por ej. ancianos con adolescentes.
- Yo creo que sí, teniendo una cierta responsabilidad social, pero se necesita una inversión de tiempo y dedicación importante para hacerle frente y conseguir que llegue al resto de la universidad.

12) ¿Cómo asumir la realidad de la sociedad desde la perspectiva humanista?

El 20% no responde o dice no saber. Las aportaciones más específicas sugieren:

- Tratando de tener en cuenta la dimensión individual y no solo la comunidad.
- Siendo responsable con los compromisos que propone la sociedad.
- Haciendo conscientes todo lo posible a los estudiantes.

- Tratando con la persona, aclarando los valores personales y la importancia de la vida en sociedad. De forma objetiva, sin miedo a descifrar la realidad y eliminando todo problema en cuanto a discriminación y clases en la sociedad.
- Desde la igualdad y compañerismo. Trabajando en grupo y ayudándonos unos a otros. Siendo justa y ética en todo lo que hagas y siempre preocupándose por el bien común. Pensando un poquito en todos, no solo en uno, que es lo que ocurre ahora.
- Desde los valores por excelencia humanistas libertad, dignidad como valores básicos. No pensando únicamente en el dinero, sino en la cultura.
- Basándose en los intereses comunes de todos. Desde mi punto de vista todo el mundo tiene que tener derecho a estudiar y formarse, en la actualidad quieren acabar con ello.
- Desde un punto empático y abierto a distintas opciones para el avance. Respetando los derechos básicos de todas las personas y adquiriendo una cierta capacidad de análisis.
- Sí, pero eso solo se puede alcanzar a través de la educación–formación ética que nos lleve a todos hacia el mismo destino, concienciando más a las personas. Con un compromiso ético y cierta sensibilidad a los problemas.

13) ¿Cómo trabajar el tema de los valores?

- Los valores los tienen cada persona individualmente, hay que fomentar valores que la sociedad en muchas ocasiones se ha olvidado.
- Creo que la universidad puede orientar, pero los valores no puede obligar a tener. Puede ayudar haciendo participar a los alumnos de la realidad social.
- Preocupándose más por la cultura del país. Para empezar aceptando los valores con el respeto.
- Justificándolos y haciendo reflexionar a las personas. Realizando actividades relacionadas con estos valores. Los valores se mejoran a través de la experiencia y se respetan mejor con el paso de los años.
- Inculcando los valores de manera que el alumno pueda apreciarlos y valorarlos. Los valores se deben estar presentes en todo lo que se haga o se aprenda, una vez la persona tiene los valores asumidos los tendrá en cuenta en todo.
- Intentando enseñarlos y haciendo que los alumnos los interioricen. Pues trabajar el tema de los valores desde el compromiso y la igualdad.
- Es un tema muy importante, muy difícil de trabajar, hay que trabajar en comunidad; complicado y muy concreto como para trabajarlo a gran escala.
- Respetando los derechos básicos de todas las personas. Cada persona tiene sus valores, pero es primordial el respeto a los valores universales.
- Mediante trabajos o en forma de diálogo. De forma práctica.

14) La RSU ¿Afecta a los estudiantes? ¿Cómo?

El 20% de los estudiantes no responden, y el 10% dan respuestas negativas.

- Las especificaciones expresan los siguientes rasgos:

- Sí, porque somos los que estaremos ahí en el futuro y quienes tendremos que solucionar distintos problemas. Integrar a la gente, de ayudar, buscar soluciones a problemas.
- Sí, tienen que participar tanto con sus compañeros como con los demás.
- Sí, que deben tener en cuenta dicha responsabilidad, independientemente de cuál sea su carrera. Integran el conjunto universitario, son parte de la universidad. Es una responsabilidad de la universidad y nosotros formamos parte de ella.
- Sí, creo que lo que quiere decir es que se piense más en la situación personal del alumno. Los estudiantes de ahora son los trabajadores del futuro y la educación recibida es básica.
- Está hecha para ellos, les ayuda a tener voz, a luchar por lo que debería ser de todos y a hacerse fuertes; al formar parte del sistema universitario, todas las medidas que se tomen nos van a repercutir, como puede ser el compromiso que presenten los profesores a sus alumnos en su formación cognoscitiva y humanista, en su programación de futuro, como una forma de ser más humanista, de adquirir un mayor compromiso ético.

Observaciones

Aunque en este momento no correspondan otras valoraciones, si procede señalar que una de las expresiones repetidas en numerosos cuestionarios y en los diálogos expresaba el deseo de conocer más sobre la RSU y que se pudiera seguir trabajando en las clases y en la concreción de alguna iniciativa.

Las respuestas y el sucesivo diálogo en torno a la RSU despierta en los estudiantes expectativas relacionadas con el reconocimiento de un espacio propio, que en ocasiones no ven reflejado en sus órganos de participación y representación; expectativas afines con percibir que no son solo receptores, que pueden construir juntos y proyectarse en la sociedad.

Las expectativas encontraban líneas de orientación comunes en las dimensiones proyectadas en el informe GUNI (2009) sobre la Educación Superior en el Mundo 5:

- » Aprender de la realidad.
- » Construir el mundo que imaginamos.
- » Incorporar la cooperación y el trabajo con los demás.
- » Ampliar el concepto de conocimiento.
- » Definir estructuras de participación.
- » Compromiso y calidad de la participación.

La participación se presenta como una aspiración y una exigencia que al mismo tiempo, requiere esfuerzo, desarrollo de habilidades, superación de límites y resistencias que parecen aumentar sobre todo cuando se enfrentan públicos más amplios o cualificados, o cuando hay que colaborar con grupos menos homogéneos.

Las iniciativas propuestas para concretar esta experiencia de RSU se sitúan dentro de las *Jornadas de Humanismo y Universidad* que cada año promueve el Centro. En su organización se establecen espacios y tiempos donde toman protagonismo los distintos grupos participantes. Los representantes de los alumnos se invitan a la Junta de Centro donde se decide el tema que se abordará en las Jornadas. Las jornadas se desarrollan durante tres días en el mes de marzo. Son abiertas, la estructura acordada es que en ellas haya participación de todos los grupos de la comunidad educativa. Las Jornadas de Humanismo y Universidad celebradas en León, del 18-19 de Marzo de 2014, tuvieron como tema “El Tercer Sector de Acción Social”.

La participación de los alumnos se proponía el desarrollo de las siguientes competencias:

- » Conocer y analizar de manera crítica y fundamentada la acción desarrollada por el Tercer Sector de Acción Social.
- » Conocer y valorar los sistemas de ayuda y los recursos sociales que se movilizan en torno a las situaciones de pobreza y carencia extremas en nuestra provincia.
- » Informar y reflexionar sobre los aspectos señalados con los grupos de la comunidad y de forma más específica con los jóvenes.
- » Proyectar iniciativas de sensibilización.

Iniciativas

El plan de estudios del Grado en Trabajo Social que se desarrolla en el Centro, contiene conocimientos y actividades que facilitan por muchos aspectos el acercamiento de los estudiantes a la realidad en cuanto al conocimiento de necesidades sociales, problemas, políticas sociales, recursos y demás, así como su integración y participación en entidades y proyectos sociales. Se trataba de identificar acciones en las que confluyan desde la actividad docente y de aprendizaje, los intereses y la implicación de los distintos cursos. Habiendo previsto ya el posible escenario, se acordaron las siguientes iniciativas vinculadas a la RSU que fueron incluidas en la programación general como actividades transversales:

- » Preparación de talleres dirigidos a los estudiantes del último curso de los institutos.
- » Profundización en el tema de las Jornadas y presentación por curso de una comunicación.
- » Colaborar en la preparación de la Expo-social.

Talleres dirigidos a los estudiantes de los últimos cursos de los institutos.

Los talleres estaban dirigidos a grupos de jóvenes estudiantes entre 15 y 17 años; la selección de este público tuvo como referencia los resultados del estudio de los Intereses Académico-Profesionales y Sociales de los Jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León (Llamazares Sánchez, 2004). En las fechas establecidas para su preparación, los estudiantes del Grado recogen, sistematizan y transmiten de forma accesible el aprendizaje adquirido en la experiencia del Practicum. Se organizan en grupos intercurso; y sobre la base del número de talleres, se establece la proporción de alumnos de cada curso que los integrarán; se conforman por afinidad con el tema a desarrollar de acuerdo con el ámbito de experiencia del programa de formación práctica desarrollado.

Cada grupo, con la dirección de un tutor, prepara el taller que ha de servir para transmitir e interesar a los más jóvenes sobre la realidad abordada en su experiencia.

A su vez, una parte de los coordinadores y tutores son los encargados de contactar con los centros educativos y coordinar los grupos de estudiantes que acudirán a los talleres.

Para el presente curso (2014) en atención a la RSU y la proximidad de las fechas, se acuerda hacerse eco con las inquietudes que pone de relieve la organización colegial de Trabajo Social para la celebración del día internacional del Trabajo Social, desarrollando los talleres en torno a las especificaciones del lema: “Promover la equidad social y económica”.

Objetivos de los talleres:

- » Sensibilizar a la juventud leonesa de las situaciones de necesidad presentes en la sociedad actual.
- » Ofrecer información sobre los distintos recursos y servicios que dan cobertura a dichas situaciones.
- » Difundir la labor que desde el Trabajo Social se desarrolla en este ámbito.

Tabla 2. Promover la equidad social y económica

Temas trabajados en los talleres	Ámbitos de referencia para la lectura de la realidad de cada uno de los grupos
Promover la igualdad y la equidad.	Pobreza y exclusión social
Permitir vivir a las personas una vida sostenible.	Familia, mujer y menores
Respetar la diversidad- conectar a las personas.	Discapacidad
Facilitar el cuidado entre comunidades.	Asociaciones – salud–mayores
Desarrollar la participación.	Proyectos de comunidad, inmigración

Profundización en el tema de las Jornadas y presentación de comunicaciones.

Las sesiones de la tarde están dedicadas a las ponencias, comunicaciones, mesas redondas y foros con intercambio de experiencias. El tema desarrollado ha sido “El Tercer Sector de Acción Social”. Los tiempos establecidos prevén: la participación de expertos, las comunicaciones preparadas por los estudiantes de cada curso con la orientación y coordinación de un docente de acuerdo con la afinidad de las materias y la presencia de los grupos de interés de la comunidad, en este caso vinculados a la acción social, que se incorporan previa invitación a las organizaciones más directamente vinculadas a los temas a tratar, para participar en foros y mesas redondas y dar a conocer la visión de su entidad, proyectos y perspectivas.

Es esta una de las actividades que exigen al estudiante mayor esfuerzo en la preparación y en la exposición, al tener que dirigirse a un público que viven como más exigente y heterogéneo. Las comunicaciones presentadas por los cursos fueron: La presencia del Tercer Sector de Acción social; El Tercer Sector en Diálogo con el Trabajo Social, Tercer Sector de Acción Social y Voluntariado, El Tercer Sector y Redes.

Colaborar en la preparación de la Expo-social.

Otra dimensión de la participación comunitaria es representada por la Expo-social. El Centro ofrece el espacio, partiendo de la convicción de que la sociedad y sus organizaciones tienen mucho que decirnos; por tanto, es un ámbito de reconocimiento, aprendizaje y diálogo. Los estudiantes toman parte en la propuesta de entidades participantes y ofrecen su apoyo. Las organizaciones que participan en la Expo-social permanece durante los días de las jornadas, haciendo presentes sus centros y ofreciendo información a los visitantes de los stands y a los grupos participantes en los talleres.

Para la reflexión

La experiencia presentada está pendiente de una evaluación más sistemática y en profundidad con la participación de todas las partes, requisito previsto para la continuidad de la experiencia, por ello, más que proceder a una evaluación que sería incipiente, se presentan algunas líneas para la reflexión fruto de los primeros intercambios.

Con relación a los cuestionarios y debates. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas ofrecen un abanico con numerosos matices que ilustran las percepciones, consistencia y proyecciones de los estudiantes en lo que podríamos considerar elementos de su mundo de la vida, del que proyectan aspiraciones, idealizaciones, posibilidades, desconfianzas, resistencias, propuestas y demás, pautas de gran interés para abordar la formación de la responsabilidad social de los estudiantes en la doble dimensión teoría- práctica.

No se ha de olvidar que las respuestas obtenidas tienen valor y significación para la intervención en una dimensión micro y aunque ofrezcan mucha información, su finalidad principal es la de favorecer diálogos y procesos. Su aplicación puede ser de utilidad en numerosos contextos micro. Su grado de representatividad con relación a los jóvenes universitarios, teniendo presentes el número y las características del universo, es muy bajo, sin embargo, si pueden proporcionar elementos válidos a la hora de proceder a un estudio más amplio.

La especificidad del Trabajo Social hace que la disciplina se sienta especialmente involucrada en la clarificación y promoción de la dimensión social, en la búsqueda de modalidades y plasmación de los valores de la vida de la comunidad y de la universidad. El desarrollo de la dimensión social y humanista podría ayudar a clarificar riesgos y prejuicios extremos, que en ocasiones se presentan como obstáculos que adquieren gran magnitud como pueden ser las relaciones con la comunidad basadas en un interés material desenfrenado, o el temor a ser identificados con una ONG.

Con relación a las iniciativas desarrolladas, es de tener presente que con excepción de los alumnos de primer curso, los demás han hecho también el recorrido, participando en su momento de la aplicación del cuestionario y del sucesivo debate.

Las apreciaciones transmitidas por los estudiantes ponen de relieve aspectos positivos de la experiencia que les han permitido superar algunos prejuicios y dificultades, por ejemplo en el diálogo con los estudiantes que acudieron a los talleres, considerados *a priori*, en algunos momentos, como “muy adolescentes”.

Aunque las acciones desarrolladas registren una valoración muy positiva en cuanto a los logros, se destaca que han requerido dedicación y esfuerzos considerables para la preparación de los temas; la selección de dinámicas apropiadas para la transmisión, han propiciado y exigido desarrollo de habilidades de comunicación y de colaboración, afrontar la incertidumbre, la inseguridad, descubrir capacidades de servicio, recibir valoraciones sobre conocimientos y habilidades, etc., todo ello relacionado con las competencias que se proponían. Ha sido una experiencia gratificante el establecer un diálogo con los grupos a través de la comunicación de los propios saberes y generar relaciones con las organizaciones sociales.

REFERENCIAS

- Árias Valle, M. et al. (2014). La Universidad: y los impactos en la Responsabilidad Social". recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-i/practicas-rsu-i-arias-valle-maria-beln-san-juan-argentina>.
- Arrieta, M., Garrido C.S. (2014). Formación Integral en la Unversidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-i/docencia-y-rs-i-arrieta-manuel-santiago-de-chile>.
- Castro Paéz, E. (2013). La Responsabilidad Social en las Universidades Iberoamericanas. Cadiz, Universidad de Cádiz.
- Cognetti, F. & CastelInvovo, I. (2014). Reflections From the "Teaching in the Field": The action- based initiative of Polisocial Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-ii/docencia-y-rs-ii-cognetti-francesca-politecnico-di-milano>.
- Chamorro Rodríguez, R. & Carrero Galofre R. (2014). La Responsabilidad Social en el área de biblioteca y archivo de la Universidad de Cádiz (UCA): Análisis de su evolución. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-ii/practicas-rsu-ii-chamorro-rodri-guez-ricardo-cdiz>.
- Dájer Abimerchi, et al. (2014). Implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-i/practicas-rsu-i-djer-abimerhi-alfredo-f-j-mxico>.
- De La Calle Maldonado De Guevara, C. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Díaz de Iparraguirre, A. (2008). La Responsabilidad Social de la Universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable. Universidad Católica de Táchira (UCAT). Nguanagua.
- Domínguez Pachón, M.J. & López Canseco, E. (2009). Estudiantes universitarios opinan sobre la responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 223-246.

- Gaete Quezada, R. (2010). *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, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TEISIS148-120417.pdf>
- González Alcantara, O., Camino López, M.A.; Fontaneda González, I. & Antón Lara, A. (2010). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2010*. España: Universidad de Burgos. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=nXgCodlv0IsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- GUNI (ed.). *Educación Superior en tiempos de cambio: Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (5). Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades: Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- I Jornadas internacionales de responsabilidad social Universitaria Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/>—Docencia y RSU, <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-i>, <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-ii>, Prácticas de RSU:<http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-i>, <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-ii>
- Llamazares Sánchez, L. (2004). Intereses Académico-Profesionales y Sociales de los Jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León. *Humanismo y Trabajo Social*, 5, 197-230.
- Marqués i Banque, M. (2014). La dimensión docente de la responsabilidad social universitaria: La Institución del Aprendizaje servicio de la Universitat Rovira I Virgili Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-ii/docencia-y-rs-ii-marques-i-banque-maria-rovira-i-virgili>.
- Martín Noguera, J.J. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>
- Molina Navarrete, M., & Porcuna Contreras, A. J. (2014). *Responsabilidad Social y Contratación Pública Sostenible en las universidades: Del “silencio” al discurso teórico, del “compromiso” a la “práctica”*. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-i/practicas-rsu-i-molina-navarret-cristbal-jan>.

- Morillo Moreno, J.C. (2014). Biblioteca Universitaria y Responsabilidad Social: La Universidad de Huelva (España). Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-ii/practicas-rsu-ii-morillo-moreno-jos-carlos-huelva>.
- Quintero Garzón, M.L. (2014). Formación Universitaria en Responsabilidad Social Empresarial Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-i/docencia-y-rs-i-quintero-garzn-martha-lucia-cali-colombia>.
- Rebaques Rivas, P., Gil Rodríguez, E. P., & Sabaté Jardí, Ll. (2014), Diseño universal y personalización en entornos virtuales de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-i/docencia-y-rs-i-rebaques-rivas-pablo-oberta-de-catalunya>.
- Romero Castro, N., Barral Silva, M.T., Aguayo Lorenzo, E. & Silva Hermo, B. (2014), Integración Estratégica de la Responsabilidad Social en la USC: Avances en el terreno del desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades y la transparencia. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-ii/practicas-rsu-ii-romero-castro-noelia-santiago-de-compostela>.
- Ruiz Corbella, M. (2014). Responsabilidad Social Universitaria y Función docente:Aproximación a la Responsabilidad Social del profesorado Universitario. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-i/docencia-y-rs-i-ruiz-corbella-marta-uned>.
- Ruiz Franco, R. (2014). Implantación de políticas de Responsabilidad Social en la Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-i/practicas-rsu-i-molina-navarret-cristbal-jan>.
- Torres Ortega, J., Contreras Palma, S., & Acuña Jujihara B. (2014). Buenas prácticas en RSU. La Universidad como instrumento de fortalecimiento de la educación media Técnica profesional. Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-ii/docencia-y-rs-ii-torres-ortega-jorge-santiago-de-chile>.
- Vargas Vergara, M. (2014), La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación: ¿Hacia dónde mira nuestra Universidad? Recuperado de: <http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/docencia-y-rs-ii/docencia-y-rs-ii-vargas-vergara-montserrat-cdiz>.
- Zárate Rueda, R., & García Rincón, S.C. (2014). La UIS hacia un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de: http://jornadasinternacionales.rsuniversitaria.org/jirsu-comunicaciones-pdf/practicas-de-rs-ii/practicas-rsu-ii-zrate-rueda-ruth-_b_-venezuela.

TERCERA PARTE

**Construcción de
instrumentos y modelos
en responsabilidad social
universitaria: experiencias
en iberoamérica**

CAPÍTULO 13

Índice de responsabilidade social da universidade brasileira: uma metodologia de avaliação institucional

José Mancinelli Lêdo do Nascimento, Rosires Catão Curi & Wilson Fadlo Curi

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma investigação para construir um índice de responsabilidade social da universidade, como uma metodologia de medição para a avaliação institucional. Este é um estudo exploratório e bibliográfico foi realizado em três etapas: a primeira, com foco na obtenção de dados para ajudar a construção do estudo e da organização do trabalho, teve a fonte de revisão da literatura, os relatórios auto-avaliação e avaliação externa, a legislação e os estudos por pesquisadores; a segunda etapa, forma intencional e proposital, com base em um levantamento de critérios para ajudar a medir o grau de responsabilidade social da universidade através dos relatórios de auto-avaliação das instituições de ensino federais mais altos e bibliografias compatíveis, gerando questionário contendo critérios, sub-critérios e atributos. A terceira e última etapa envolveu a colaboração de especialistas do Instituto Nacional de Pesquisas da Educação, anteriormente contactado, fez uma avaliação preliminar do questionário e sugeriram melhorias. A proposta era construir um índice em sete critérios, sub-critérios, juntamente com vinte atributos que nos permitem considerar o nível de responsabilidade social da universidade como uma metodologia de avaliação institucional.

RESUMEN

Esta contribución presenta los resultados de una investigación dirigida a construir un índice de responsabilidad social de la universidad, como una metodología de medición para la evaluación institucional. Se trata de un estudio exploratorio y bibliográfico que se realizó en tres etapas: en primer lugar, se centró en la obtención de datos para ayudar a la construcción del estudio y la organización del trabajo, tuvo como fuente la revisión de la literatura, informes de autoevaluación y evaluación externa, legislación y los estudios realizados por investigadores; el segundo paso, de manera intencional y con propósito, se basó en una encuesta de criterios para ayudar a medir el grado de Responsabilidad Social de la Universidad a través de los informes de autoevaluación de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior y bibliografías compatibles, generando el cuestionario que contiene criterios, subcriterios y atributos. La tercera y última etapa contó con la colaboración de expertos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas, que previamente contactados, hicieron una evaluación preliminar del cuestionario y sugirieron mejoras. La propuesta de construir un índice resultó en siete criterios, veintisiete subcriterios acompañados de los atributos que nos permiten considerar el índice de responsabilidad social de la universidad, como una metodología de evaluación institucional.

INTRODUÇÃO

As organizações, guiadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas buscam atender as demandas da sociedade. A análise histórica dessas transformações sugere que elas serão constantes e cada vez mais rápidas, desafiadoras e complexas, o que implica na criação de estratégias organizacionais diferenciadas para absorvê-las e gerenciá-las.

No gerenciamento dessas transformações, as organizações precisam desenvolver novos métodos e ferramentas de gestão que busquem identificar a relação permanente dos paradigmas vigentes, seus limites e suas potencialidades de conviver com o econômico, o social e o ambiental. A inclusão de práticas relacionadas à Responsabilidade Social (RS) conduz a organização a uma nova abordagem da gestão no que se referem às decisões institucionais e suas possíveis consequências no cenário futuro como agentes de transformação social e sua responsabilidade com os valores éticos e de respeito às pessoas.

Para Carrol (1979), a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) é concebida em quatro tipos: econômica, legal, ética e filantrópica. A responsabilidade econômica tem como objetivo principal assegurar o lucro das entidades econômicas criadas para fornecer bens e serviços aos membros da sociedade. O lucro foi estabelecido como o incentivo primário à iniciativa dos interessados em criar um empreendimento e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade dos negócios através do retorno capital investido. Na responsabilidade legal, espera-se o respeito às leis e regulamentos promulgados pelo poder público municipal, estadual e federal. Essa responsabilidade reflete uma visão de “ética codificada”, no sentido de que incorporam as noções básicas das operações estabelecidas pelos nossos legisladores. A ética, como outro tipo de responsabilidade, incorpora as normas ou expectativas que refletem uma preocupação com os consumidores, colaboradores, acionistas e comunidade, em consonância com o respeito ou a proteção dos direitos e valores morais. A responsabilidade filantrópica inclui uma participação mais ativa em atos ou programas para promover o bem-estar humano.

Interpretada a partir dessas diferentes perspectivas, a concepção de RS induz as organizações a inserirem-se como agente de transformação e de Desenvolvimento Sustentável (DS) procurando obter legitimidade social para sua atuação, além de satisfazer as necessidades e interesses dos seus parceiros. Desta forma, o que se espera de uma organização realmente preocupada com a solução dos problemas da sociedade é RS como uma política institucional, que envolva e comprometa todos os atores sociais da organização.

Para conciliar os objetivos econômicos, sociais e ambientais na formação das pessoas dentro deste cenário compete à universidade, como uma instituição para o desenvolvimento, incorporar nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ações propositivas e inovadoras que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências técnicas dos futuros profissionais baseadas nos princípios éticos e valores morais.

Estabelecer diretrizes de Responsabilidade Social da Universidade (RSU) requer uma reestruturação institucional que permita visualizar a relevância dos seus objetivos fins de ensino, pesquisa e extensão, pois sua atenção principal deve estar voltada para a construção e disseminação do conhecimento. Porém, suas estruturas exigem a definição de práticas de gestão que possam garantir os resultados esperados pela comunidade acadêmica e demais atores sociais. As ações desenvolvidas para a execução dos objetivos fins precisam ser relevantes internamente e fora dela, proporcionando o reconhecimento significativo da sociedade, como também a atuação dos seus egressos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que essas diretrizes e ações de RSU sejam concretizadas é necessário que a universidade se comprometa de maneira diferenciada com a formação dada para os seus discentes, especialmente no que se refere à construção da cidadania, tornando-os sensíveis aos problemas sociais que os rodeiam. Isto será possível na medida em que as práticas docentes, bem como a participação dos técnicos administrativos, estiverem comprometidas com a construção de iniciativas de RS.

Estas mudanças devem estar alinhadas com a organização de forma sistêmica no processo de modernização e no estabelecimento de critério valorativo para o desenvolvimento organizacional analisando-se, então, suas estruturas básicas, seus processos de trabalho e sua missão no contexto social e na significação da organização em todos os níveis. A implantação de ações relacionadas com novas práticas, processos, sistemas e atividades de forma contínua são irreversíveis nas instituições implicando, portanto, na criação de uma cultura própria que envolve não apenas novas relações com a sociedade, mas também novas formas de interações internas e novas relações de poder.

Neste sentido, nada mais oportuno do que a Lei nº 10.861/2004, estabelecida pelo governo brasileiro, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, objetivando a formulação de estratégias e determinação dos instrumentos para melhoria da qualidade e da relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão (SINAES, 2009). Para Calderón, Poltronieri e Borges (2011), o que era mera tendência do mercado da educação superior, através do discurso nas propagandas das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, com SINAES, passa a ser uma obrigação institucional, inclusive nas universidades públicas. Isto significa que “o que era política de governo, passa ser política de Estado” e ao torná-la política de Estado obrigatoriamente as Instituições como um todo passam a cumprir a legislação vigente de forma efetiva. Os gestores deverão pensar a universidade na perspectiva do *ethos* institucional, mas também da organização para resultados.

A universidade enquanto instituição é caracterizada por crenças, valores e comportamentos que norteiam os procedimentos das pessoas que a integram, e a sua potencialidade institucional está associada à eficácia conceitual, metodológica e cultural. Todavia, cumprir o arcabouço legal que pede o SINAES facilita a prestação de contas à sociedade, compromete o ambiente interno institucional e permite que se crie uma visão mais próxima possível da realidade, de forma que se possa garantir a relevância institucional de suas ações.

Diante dessa complexidade contemporânea na qual a sociedade e as organizações estão inseridas, gera-se a compreensão da necessidade das instituições vincularem seus objetivos a proposta que se traduza em ações para o DS, pois segundo Souza Silva (2001) só haverá DS com organizações que o construa e estas, por sua vez, são caracterizadas por duas dimensões, ou seja, uma dimensão organizacional e outra institucional.

Para o autor, a dimensão organizacional corresponde à estrutura da organização expressa na sua infraestrutura e nos recursos materiais, na distribuição espacial, no potencial humano que a compõe, na capacidade técnica disponível e nas ferramentas de gestão utilizadas, enquanto que a dimensão institucional é o conjunto de todas as regras que moldam a natureza formal e informal da organização. Pode-se dizer então, que a dimensão institucional é a parte conceitual da razão de ser da organização, o que reflete na intensidade e na qualidade de suas ações, com foco no seu objetivo principal.

Neste sentido, a universidade é uma organização de DS com uma dimensão organizacional e institucional. A primeira, constituída pela infraestrutura, recursos materiais, distribuição espacial e o potencial humano. E a segunda, construída pela parte conceitual da sua razão de ser juntamente com suas crenças e valores que a norteia, fundamenta no seu significado jurídico e social, criado e institucionalizado em torno das leis, decretos e estatutos. Assim sendo, a universidade é uma organização social de função pública que tem atributos de natureza técnico-científico e filosófico. Para Santos & Almeida (2008, p. 75), “a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país”.

Para Duarte (2006), a universidade, por sua vez, é uma instituição social formadora e desenvolvedora do saber, assim como dos avanços científicos e tecnológicos. Cumpre-lhe servir a sociedade e promover o seu desenvolvimento tendo como foco a relevância de suas ações. Pena (2008, p. 58), considera a universidade “uma instituição cuja qualificação está estritamente associada aos riscos que é capaz de assumir e ao ineditismo das tarefas a que se dedica”. Não importa o acervo de conhecimento já constituído, mas a capacidade de renová-lo constantemente (Pena, 2008).

Sua importância institucional, afirma o autor é reconhecida na medida em que encara os desafios da sociedade contemporânea em relação ao ensino universitário colocando-se como o instrumento central de criação na sociedade e na economia, admitindo-se que a educação seja o fator primordial desse processo, na condição de gerar capacidade de criar tecnologias inovadoras e alternativas de desenvolvimento.

Na realização de suas atividades, a universidade cumpre suas funções e, por consequência, o seu papel social fundamental, repousa sobre a liberdade de pensamento e a capacidade crítica e de criação, organicamente afinadas para enfrentar os desafios do desenvolvimento local regional e nacional (Almeida, 2007).

Segundo Buarque (2003) “a universidade não surge apenas para aprofundar nos jovens os estudos que faziam quando criança, ela surge como produto de uma revolução na maneira medieval de conhecer o mundo” (p. 34). Tem o papel de contribuir para a transformação da sociedade em geral, interagindo direta ou indiretamente, pois para que haja essa interação é imperativa uma perfeita compreensão dos objetivos institucionais por parte dos atores envolvidos. Torna-se necessário então, o comprometimento institucional com ações de RS.

Portanto, no projeto institucional da (RSU), os princípios e valores devem representar o marco orientador da organização. Esses representam as cartas de navegação do comportamento humano que irão referenciar a execução das atividades de ensino, pesquisa, extensão e deverão ser norteadoras do novo modelo de gestão universitária.

Assim, o pressuposto desse estudo relaciona-se com a percepção dos desdobramentos dos indicadores sugeridos pela legislação brasileira (Lei nº 10.861/2004) vigente para avaliar a responsabilidade social nas universidades, e a necessidade das mesmas terem no processo de gestão (planejamento, execução e controle) critérios que possam nortear a formulação de políticas, projetos e programas institucionais e que promovam aprendizado, transparência e responsabilização (Martins & Marini, 2010).

Portanto, a partir do entendimento de que todo processo gera um resultado que precisa ser avaliado, o presente estudo tem por objetivo propor uma metodologia de avaliação da institucional para as universidades brasileiras, a partir do Artigo 3º inciso III da Lei nº 10.861/2004, inserindo critérios, subcritérios e atributos, fundamentado no modelo La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006); Calderón (2006); Rolim (2009), tendo como premissa a ideia de que quanto mais desdobrada for à dimensão da Responsabilidade Social da Universidade (RSU), melhor será a sua mensuração nos projetos, programas e ações institucionais.

A responsabilidade social no contexto da universidade: sínteses das proposituras

A RS está no *ethos* institucional da universidade e só pode ser conhecida na medida em que se compreende a amplitude dessa instituição no processo de desenvolvimento da sociedade. Sem o entendimento do significado do que seja uma organização universitária e das concepções que lhes dão forma, não se tem a natureza e a extensão da sua relevância. Para Calderón (2008), é desnecessário falar em RS nas instituições educacionais, uma vez que a mesma encontra-se no “DNA” das Instituições de Ensino Superior (IES) pelo seu papel e função social diante do contexto no qual estão inseridas.

Entretanto, algumas visões sobre a RSU se firmaram ao longo do tempo como compromisso social da universidade na formação, pesquisa e difusão da verdade e, posteriormente, em uma perspectiva mais ampla de RS, cujo tema referenciou o XXV Congresso Mundial da *Pax Romana*, na cidade de Montevidéu em 1962 e que teve os fundamentos nas ideias dos intelectuais e acadêmicos católicos que atuavam no ambiente universitário e que apontavam RS como dever que a universidade tem para com os estudantes, os grupos sociais, o Estado e a Igreja (Calderon, 2005).

Em carta dirigida aos congressistas da *Pax Romana*, em nome do Papa João XXIII, o secretário de Estado Cardeal Cicognani estabeleceu a visão clássica da RSU, fundamentada nas missões da universidade, no que se refere à formação, a pesquisa e difusão da verdade, como também a educação do caráter, com vista a formar uma elite intelectual capaz de pensar e resolver os problemas da profissão, ciência e sociedade.

Além desta visão de universidade, Cicognani (1962) demonstrou preocupação com o modelo predominante de acesso ao ensino superior e fez uma reflexão sobre a necessidade urgente de uma universidade aberta a todos interessados em aprender e não apenas aos privilegiados pelo nascimento e fortuna. Demonstrou ainda preocupação, em que, a universidade devia ser aberta a todos os grupos sociais e através dos ensinamentos, garantir aos estudantes o poder de julgar e interpretar a realidade, tornando-se força transformadora na sociedade e podendo influenciar nas suas estruturas fundamentais (Cicognani, 1962).

Ampliando-se de forma lenta ao longo dos anos, mas impulsionada pelas definições e ações das organizações empresariais, a RSU passou a ter uma aceitabilidade acentuada junto à gestão universitária, especialmente as instituições vocacionais e da iniciativa privada, notadamente pelo lema explícito de pautar as estratégias de marketing em torno da questão da RS, é também a tendência do momento no mercado de ensino superior (Calderon, 2005).

Por outro lado, contrário à prática de RS proposta na estratégia de marketing e em função de um novo paradigma de RSU de superação do enfoque da projeção social e extensão universitária, Vallaeys (2006) propõe a construção de uma reforma universitária na perspectiva da RS, baseada em uma reflexão sobre o significado social da produção do conhecimento e da formação profissional dos líderes da sociedade do futuro.

Vallaeys (2006) aponta para uma reforma universitária planejada, iniciando com um diagnóstico próprio, para que a RSU se dê a partir de uma visão holística e seja articulada de forma consciente com os diversos setores institucionais. Neste sentido, para as orientações estratégicas gerais da RSU, o autor indica quatro linhas de ação institucional: gestão interna, docência, pesquisa e projeção social. Na primeira ação institucional, o autor coloca que a gestão interna da universidade deve estabelecer diretrizes no sentido da transformar a universidade em uma comunidade exemplar de democracia, equidade (supressão das discriminações e correção dos privilégios), transparência (política e proteção do meio ambiente, utilização de papel reciclado, tratamento dos dejetos etc.). Indica ainda o uso de procedimentos já utilizados pelas organizações empresariais tais como Norma SA 8000 ou Balanço Social, para tornar a universidade uma comunidade socialmente exemplar. Na docência, adotar mecanismo para que o estudante aprenda o que tem de aprender fazendo coisas socialmente úteis através do uso das metodologias de multi e interdisciplinaridade que favoreçam a aprendizagem baseada em projetos de cunho social. Ressalta-se, ainda, a sugestão do autor para que a universidade estabeleça metas para capacitar os docentes em relação a RS. Quanto à pesquisa, a universidade deve promovê-la para fins de desenvolvimento do país, articulando as questões urbanas e rurais. O autor sugere, ainda, a adoção da interdisciplinaridade como forma envolver todos os departamentos responsáveis pelos diversos cursos da instituição, e que sejam adotadas problemáticas comuns para o estudo. E, por fim, a projeção social, cujo objetivo é a interface das pesquisas e dos docentes das diversas unidades acadêmicas, a fim de se gerenciar as informações e disponibilizá-las para que possam ser fontes de pesquisa aplicada e de recursos didáticos para a comunidade universitária.

A perspectiva de La Jara et al. em relação à RSU é:

A capacidade que tem a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados essenciais, quais sejam, gestão, docência, pesquisa e extensão universitária. Comprometendo-nos, assim, do ponto de vista social, com a própria comunidade universitária e com o país em que se insere (2006, p. 63).

Os autores destacam a importância dos princípios e valores de uma universidade na execução de suas atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão, e que são utilizadas na orientação do comportamento humano. Logo, estas quatro atividades desenvolvidas na universidade devem ser norteadas pelos princípios e valores definidos previamente e verificadas as suas práticas posteriormente através de indicadores.

Estes indicadores, por sua vez, facilitam as condições da universidade em supervisionar e expandir sua responsabilidade, tanto no que concerne à comunidade universitária quanto ao entorno, ao país e à sociedade global, como também, contribuem para a construção de um modelo de referência e que sirva para observar avaliar e planejar as ações relativas a RSU (La Jara et al., 2006).

Nos Quadros 1, 2 e 3 são apresentados os indicadores propostos pelos autores acima citados e os respectivos critérios de verificação, os quais estão relacionados com os princípios e valores do plano pessoal, do plano social e do plano universitário.

No Quadro 1, os princípios e valores do plano pessoal são contextualizados pelos indicadores relacionados com a dignidade da pessoa, liberdade e integridade.

Quadro 1—Princípios e valores do plano pessoal

	Indicadores/Critérios de verificação
Princípios e valores do plano pessoal	<p>1º Indicador: Dignidade da pessoa Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratar com respeito seus integrantes; - Manifestar preocupação pelo respeito que os professores demonstram por seus alunos; - Investir para garantir boas condições de trabalho para os funcionários; - Apoiar individualmente pessoas que se encontram em dificuldade; - Elaborar critérios e parâmetros claros para as pesquisas com seres humanos; - Investir no aperfeiçoamento e desenvolvimento de recursos humanos
	<p>2º Indicador: Liberdade Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as decisões tomadas por seus integrantes; - Dar espaços para a livre expressão de ideias ou crenças; - Respeitar a liberdade dos docentes no que tange à utilização de metodologias inovadoras; - Dar liberdade para a abordagem de temas de interesse atual. - Acolher as ideias ou iniciativas de seus funcionários; - Promover a discussão aberta de temas que geram conflitos na sociedade.
	<p>3º Indicador: Integridade Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar com critérios éticos, do conhecimento da universidade, para orientar a conduta de seus membros; - Demonstrar coerência entre seus princípios e suas ações; - Demonstrar inflexibilidade diante de atos de desonestidade cometidos por seus integrantes; - Exercer controle para que seus recursos sejam utilizados de forma honesta para as respectivas finalidades institucionais; - Considerar, de forma equilibrada, a avaliação pessoal e técnica, na promoção de seus funcionários; - Garantir o respeito à propriedade intelectual em suas atividades.

Fonte: Adaptado de La Jara et al. (2006)

O primeiro indicador relaciona-se com as condições criadas na rotina da universidade, objetivando criar as oportunidades para que os seus integrantes possam entregar inteiramente a sua colaboração original e própria de sua tarefa. O segundo indicador se traduz no respeito aos direitos e liberdades de todos os membros da comunidade universitária. E por fim no terceiro indicador, que se expressa na qualidade das pessoas e das instituições que são coerentes com seus princípios e valores, tanto em suas declarações quanto em suas ações (La Jara et al., 2006).

Já no Quadro 2, são apresentados os indicadores propostos para acompanhar os princípios e valores do plano social baseado nos seguintes critérios de verificação: bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e de meio ambiente; socialização e solidariedade para fins de convivência; aceitação e reconhecimento da diversidade; e cidadania, democracia e participação. O primeiro indicador, bem comum e equidade social, caracterizam-se pelo equilíbrio entre todas as unidades da universidade no que se refere à participação equitativa dos recursos humanos e materiais da universidade, com vistas ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e de extensão.

Com relação ao segundo indicador é caracterizado pelo processo de formação da comunidade acadêmica no que se refere à compreensão de que a vida humana deve continuar indefinidamente e que os seres humanos e a sociedade participem e prosperem nos aspectos culturais e econômicos, desde que sejam observados os seus limites. O terceiro indicador relaciona-se com o desejo de servir das pessoas, as quais deverão ser possuidoras de atos que atendem gratuitamente às necessidades dos outros e, por consequência, praticam a solidariedade na perspectiva da convivência. Referindo-se ao quarto indicador—aceitação e reconhecimento da diversidade como indicador, caracteriza-se pela capacidade dos integrantes da comunidade acadêmica de valorizar o outro, ter o sentimento de pertença e integrar-se sem discriminação por motivo de raça, sexo, idade, condição religiosa, social e política. E, por fim, a cidadania, democracia e participação, que é caracterizado com a prática das pessoas no seu dia-a-dia, mas, especificamente, no requerimento dos seus direitos, como também no cumprimento dos seus deveres. É a partir do marco regulatório da universidade que são fixados os princípios e estes, por sua vez, contribuem para a resolução dos conflitos gerados (La Jara et al., 2006).

Quadro 2—Princípios e valores do plano social

Indicador/Critérios de verificação	
Princípios e valores do plano social	<p>1º Indicador: Bem comum e equidade social</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinar, de modo equitativo, os recursos a seus respectivos setores; - Dar importância à justiça social na formação de seus estudantes; - Facilitar o ingresso de alunos carentes; - Dispor de um sistema para ajudar a resolver os problemas econômicos de pessoal com escassez de recursos; - Definir política salarial com base no critério da equidade; - Dispor de política de ascensão profissional clara, transparente e justa.
	<p>2º Indicador: Desenvolvimento sustentável e meio ambiente</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitar seus integrantes a se cuidarem para prevenir certas enfermidades; - Preocupar-se, de modo especial, com a formação dos alunos no cuidado com o meio ambiente; - Incentivar seus membros, de modo permanente, a economizar água, energia etc.; - Estabelecer normas que limitam o consumo de cigarros em espaços públicos fechados; - Dispor de depósitos para separação do lixo segundo o tipo de material (vidros, papéis e outros); - Conscientizar a comunidade universitária sobre os problemas ambientais enfrentados por nossa sociedade.
	<p>3º Indicador: Socialização e solidariedade, para fins de convivência</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a prestação de serviços gratuitos a grupos ou comunidades carentes de recursos; - Estimular a solidariedade entre os membros; - Promover um tratamento respeitoso a todas as pessoas, indistintamente; - Promover atividades de integração entre seus professores, funcionários e alunos; - Orientar a formação dos estudantes para que vejam em sua profissão uma forma de servir aos demais; - Dar importância ao desenvolvimento das habilidades sociais de seus alunos.
	<p>4º Indicador: Aceitação e reconhecimento da diversidade</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar com respeito à diversidade humana, sem discriminação de raça, nacionalidade, cultura etc.; - Facilitar a expressão das diversas tendências religiosas; - Permitir que as diversas tendências políticas sejam respeitadas; - Realizar conferências e seminários para que seus membros tomem conhecimento das diversas posturas existentes na universidade e relacionadas com problemas de interesse nacional; - Facilitar o acesso a grupos de alunos especiais (deficientes indígenas etc.); - Possuir infraestrutura especialmente adaptada para deficientes.
	<p>5º Indicador: Cidadania, democracia e participação</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a participação de seus integrantes em instâncias de representação; - Ter interesse em conhecer as opiniões e inquietações de seus integrantes; - Incorporar a opinião dos funcionários na definição de suas tarefas e responsabilidades; - Formar para uma participação ativa na sociedade; - Formar com base no respeito aos direitos humanos; - Contribuir para formar opinião com referência a temas públicos relevantes para a comunidade.

Fonte: Adaptado de La Jara et al. (2006)

No quadro 3 são apresentados os indicadores propostos para acompanhar os princípios e valores do plano universitário e os seus respectivos critérios de verificação referentes a compromisso com a verdade, excelência e a interdependência e transdisciplinaridade. O primeiro indicador proposto é o compromisso com a verdade, que é caracterizado pelo conjunto exigido de princípios éticos no que diz respeito às verdades das diferentes dimensões do conhecimento, a humildade necessária diante do conhecimento alcançado, a capacidade do diálogo na construção de um novo saber, a honestidade como propósito institucional e a prudência como forma de delimitar o desejo de impor as verdades. No segundo indicador denominado excelência, caracteriza-se pela execução das atividades baseadas no princípio da qualidade e que as pessoas

demonstram comprometimento com o que fazem. E por fim, a interdependência e transdisciplinaridade, que é caracterizada pela relação dinâmica entre a universidade e a sociedade, pelo reconhecimento mútuo da necessidade e dependência que uma tem da outra e por consequência o requerimento de um permanente diálogo. A universidade é parte integrante da sociedade, é influenciada e influente, recebe insumos e devolve em forma de conhecimento, talentos e habilidades (La Jara et al., 2006).

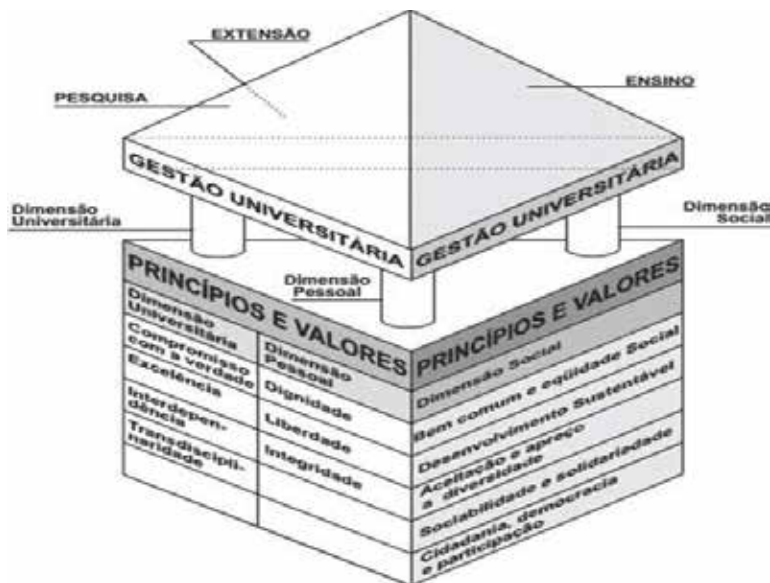
Quadro 3—Princípios e valores do plano universitário

Indicador/Critérios de verificação	
Princípios e valores do plano universitário	<p>1º Indicador: Compromisso com a verdade</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar pesquisas com vista à verdade - Desenvolver o espírito crítico dos alunos mediante atividades de aprendizagem; - Realizar uma comunicação interna honesta e transparente; - Realizar um marketing honesto e transparente na comunidade; - Ratificar o compromisso com a verdade de seus integrantes; - Estimular a busca da verdade nas atividades de seus docentes.
	<p>2º Indicador: Excelência</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adotar política clara no aperfeiçoamento de seus funcionários e política de docência que promova o desenvolvimento integral dos alunos; - Aplicar sistemas de avaliação de desempenho com base em padrões de excelência, conhecidos pelos funcionários; - Incentivar, de modo especial, as atividades de pesquisa de seus acadêmicos; - Promover a renovação curricular e da metodologia de ensino.
	<p>3º Indicador: Interdependência e transdisciplinaridade</p> <p>Critérios de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar para que os cursos tenham um enfoque interdisciplinar; - Implementar grades curriculares capazes de exigir que os alunos curse outras disciplinas; - Incentivar os docentes a realizar trabalhos em equipes interdisciplinares. - Buscar solucionar problemas juntamente com as pessoas ou setores diretamente envolvidos; - Fazer com que as atividades acadêmicas lidem com os desafios ou problemas enfrentados por nossa sociedade; - Promover vínculos entre as atividades universitárias e a comunidade local.

Fonte: Adaptado de La Jara et al. (2006)

Nestes debates filosóficos sobre a RSU, Calderón (2006) traz uma síntese da contribuição chilena sobre RSU, que permite ampliar a compreensão e provocar os questionamentos necessários para fortalecimento conceitual e práticas de gerenciais. De acordo com o autor, a universidade deve ser considerada como uma grande pirâmide de base triangular, cujo significado é unicidade na base e as três faces laterais entrelaçadas na sua essência, como mostra a Figura 1.

Figura 1–Pirâmide Institucional da RSU



Fonte: Calderón (2006)

Na figura 1 proposta pelo autor é possível identificar as duas faces da pirâmide, onde estão localizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão, erguida sobre a base da gestão universitária. Nela é explícita um conjunto de processos, estrutura administrativa e gerencial a serviço da missão institucional (Calderón, 2006).

Nessa mesma ordem de entendimento Mill, Brito, Silva e Almeida (2010) considera a gestão da educação convergente as abordagens da teoria organizacional, tendo como pressuposto um conjunto de processos teórico-práticos integrado horizontal e verticalmente dentro de um sistema, tendo o objetivo de cumprir suas obrigações sociais.

Desta forma, a gestão universitária tem que atender as demandas reais das unidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, impulsionar o dinamismo em torno das atividades desenvolvidas pela instituição. Abaixo, apontamos os pontos comuns de um processo de gestão:

- Confluência de várias atividades em torno de uma, e as atividades que passam a ser multidimensionais que requerem trabalho colaborativo com múltiplas habilidades das pessoas envolvidas;
- Os membros da comunidade tomam decisões por si dentro de um fluxo de processos;
- A formação continuada dos docentes é indispensável para o sucesso da organização universitária;
- O trabalho em equipe é o fator crítico do desempenho organizacional;
- Os processos são melhorados e por consequência são eliminadas as anomalias, os departamentos são reestruturados para focar no processo central da instituição;

- Os processos têm múltiplas versões para adaptarem-se às demandas de um mercado em mudanças;
- O trabalho se realiza seguindo uma sequência lógica do processo global, atravessando as fronteiras organizacionais.

No que se refere ao alicerce da pirâmide, este foi balizado pelos princípios e valores da RSU indicados por La Jara, et. al. (2006), que são a dimensão pessoal, dimensão social e dimensão universitária, com o objetivo de viabilizar a supervisão e a expansão de sua RS no que concerne a comunidade acadêmica e do seu entorno.

Outro modelo proposto de gerenciamento da RS para as organizações universitárias advém da Organização Internacional para Normalização (ISO) 26000 lançada em 2010, com o objetivo de fornecer orientações sobre os princípios da RS e temas pertinentes à temática, além de ressaltar a importância dos resultados e melhorias das organizações no que se refere ao desempenho em RS. Entretanto, pela abrangência do conteúdo da norma, considera-se que a seu aproveitamento nas universidades seja parcial, mas sem perder a essência da proposta, que está contida nos sete princípios que nortearam a RS nas organizações: *governança organizacional, direitos humanos, práticas trabalhistas, meio ambiente, práticas leais de operação, questões relativas ao consumidor e o envolvimento com a comunidade e seu desenvolvimento.*

- A governança organizacional é compreendida como um sistema pelo qual a organização toma e implementa decisões na busca de seus objetivos. A relação entre a RS e a governança organizacional destaca-se pela característica especial de ser um tema central de como a organização deve agir e, ao mesmo tempo, o meio de aumentar a capacidade da organização para desenvolver um comportamento socialmente responsável com relação a outros temas centrais. Uma governança eficaz deve basear-se em incorporar os princípios e práticas de prestação de contas, transparência, comportamento ético, respeito pelos interesses das partes interessadas e do respeito pelo Estado de direito na tomada de decisão e na execução (Internacional Organization for Standardization. ISO 26000, 2010).
- Direitos humanos são todos os direitos básicos conferidos a todos os seres humanos pelo fato de serem com um desejo intrínseco de liberdade, paz, saúde e felicidade. Uma organização tem a responsabilidade de respeitar os direitos humanos, incluídos em sua esfera de influência (ISO 26000, 2010).
- Práticas trabalhistas de uma organização abrangem todas as políticas e práticas relacionadas com o trabalho realizado dentro de, por, ou em nome da organização. Estão incluídas nestas práticas trabalhistas o recrutamento e promoção dos trabalhadores; disciplinas e procedimentos de queixa, a transferência e deslocalização de trabalhadores; demissão do emprego, formação e desenvolvimento de competências, saúde, segurança e industrial, higiene e qualquer política ou prática que afete as condições de trabalho, em especial tempo de trabalho e de remuneração (ISO 26000, 2010).

- Meio ambiente, considera-se neste princípio as decisões e atividades desenvolvidas pelas organizações que, invariavelmente, têm um impacto sobre o ambiente natural, não importando onde eles estão localizados. Esses impactos podem ser associados com o uso da organização dos recursos vivos e não vivos, a geração de poluição e resíduos, e as implicações para as atividades da organização, produtos e serviços sobre os habitats naturais. Para reduzir seus impactos ambientais, as organizações devem adotar uma abordagem integrada que leve em consideração as implicações mais amplas, econômicas, sociais e ambientais de suas decisões e atividades. A responsabilidade ambiental é um pré-requisito para a sobrevivência e prosperidade dos seres humanos. É, portanto, um aspecto importante da responsabilidade social. As questões ambientais estão intimamente ligadas aos direitos humanos, envolvimento da comunidade, desenvolvimento e outros assuntos de responsabilidade social do núcleo (ISO 26000, 2010).
- As práticas leais de operação referem-se a uma conduta ética nos negócios da organização com outras organizações e indivíduos. Elas incluem relações entre organizações e órgãos públicos, assim como entre organizações e seus parceiros, fornecedores, empresas terceirizadas, concorrentes e as associações das quais são membros. As questões referentes a práticas leais de operação surgem nas áreas de combate à corrupção, envolvimento responsável na esfera pública, concorrência leal, comportamento socialmente responsável na relação com outras organizações e respeito pelos direitos de propriedade (ISO 26000, 2010).
- As questões relativas ao consumidor estão relacionadas com as responsabilidades que as organizações têm com os usuários de seus produtos e serviços. Essas responsabilidades incluem o fornecimento de educação e informação precisa, usando o marketing justo, transparente e útil, processos contratuais e promoção do consumo sustentável (ISO 26000, 2010).
- A participação comunitária e o desenvolvimento estão relacionados com o envolvimento na comunidade, seja de forma individual ou por meio de associações que visam melhor o bem público, como também ajuda a fortalecer a sociedade civil. Organizações que se envolvem de uma forma respeitosa com a comunidade e suas instituições refletem e reforçam os valores democráticos e cívicos. Para efeito deste princípio, a comunidade refere-se à área onde estão localizados assentamentos residenciais ou outros assentamentos sociais e que têm proximidade física com as instalações da organização ou com as áreas de impacto da organização (ISO 26000, 2010).

Outros enfoques importantes também evidenciam as práticas de RS nas universidades, como o que explica Hellman (2009), que enfatizou a necessidade da RS ser avaliada e indica as fontes para a construção de indicadores. Pinto (2009) estudou a percepção de gestores de universidades comunitárias em relação a RS. Nejatil, Shafaei, Salamzadeh, & Daraei (2011) pesquisou a RS nas 10 melhores universidades do mundo utilizando a ISO 2600 como referência. Guevara (2010) analisou como uma ação social incide na formação integral dos universitários. Silva (2011) estudou os impactos e o desdobramento sobre a formação dos estudantes que participam de ações da RS nas atividades de extensão. Lohn (2011), assim como Hellman, apresenta uma proposta de indicadores de RS para IES, aplicáveis às universidades.

Procedimentos metodológicos

A metodologia empregada na pesquisa para a definição dos critérios, subcritérios e atributos de avaliação da RSU foi conduzida neste estudo em quatro etapas: a primeira, focada na obtenção de dados para ajudar a construção do estudo e a organização do trabalho, tendo como fonte a revisão bibliográfica, relatórios de autoavaliação e avaliação externa, legislação e estudos realizados por pesquisadores; a segunda etapa, de forma intencional e propositiva, teve como base o levantamento de critérios para ajudar a medição do grau da RSU por meio de relatórios de autoavaliação das IFES e bibliografias compatíveis, gerando um questionário contendo os critérios, subcritérios e atributos. A terceira etapa teve a colaboração de especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), contatados previamente, que fizeram uma anterior avaliação do questionário formatado a fim de que críticas e sugestões de melhoria pudessem ser incorporadas. A quarta e última etapa, se mediu o grau de importância dos critérios e subcritérios na visão dos gestores de uma universidade.

A pesquisa aplicada neste estudo é descritiva e exploratória. Para Gil (2007), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação entre as variáveis. Esse tipo de pesquisa permite conhecer e analisar situações tanto em sua natureza quanto em suas características. Quanto à pesquisa exploratória, apresenta-se como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Na execução de uma pesquisa é fundamental que as ações desenvolvidas ao longo do processo sejam efetivamente planejadas. A definição do problema de pesquisa concebe-se como a primeira fase do planejamento, seguida dos objetivos, hipóteses e as operacionalizações dos conceitos e definições. Essas etapas seguidas de forma sistemática permitiram que ao longo da construção do trabalho fossem corrigidas as distorções nas bases teórico-metodológicas.

Metodologia de avaliação Institucional Proposta

À medida que uma organização implanta novos modelos de planejamento, gestão e avaliação, considera-se que esta ação seja o resultado do processo de aplicação sistemática de um conjunto de conhecimentos, cujo objetivo principal é assegurar a sobrevivência, crescimento e continuidade desta organização.

Tirar proveito deste conhecimento é uma oportunidade que a organização tem para construir ou adaptar-se a um modelo que permita o entendimento da função de cada um dos instrumentos disponíveis como suporte na ação da gestão. Construir ou adaptar-se a um modelo de forma planejada, ou não, resulta em mudanças da gestão praticada na organização.

A metodologia para o estabelecimento de índice exposto neste estudo deve ser entendida como uma base que serve de orientação para a concepção da dimensão da RS adequada às peculiaridades técnicas e culturais de cada situação, específicas e particulares de cada organização universitária. O objetivo ao divulgar esse estudo, é o de compartilhar uma metodologia no sentido de contribuir para o uso e aprimoramento dos instrumentos de avaliação institucional.

Elaborada a partir de um trabalho sistematizado, esta proposta metodológica de avaliação tem como referência uma série de abordagens teóricas que se inter-relacionam e produzem uma série de conceitos e interpretações. Deste ponto de vista, a proposta de metodologia a seguir apresentada pretende assegurar um procedimento consistente de avaliação institucional, a partir dos critérios e subcritérios estabelecidos.

A definição da metodologia de avaliação dependeu, por outro lado, da própria concepção de avaliação que tem o SINAES, especialmente no que se refere às dimensões estabelecidas; de outro, o desejo de fundamentar a dimensão objeto de estudo. Desta forma, o estudo inicia-se com a apresentação da concepção que originou, a estruturação da metodologia em critérios, subcritérios e os atributos dos índices.

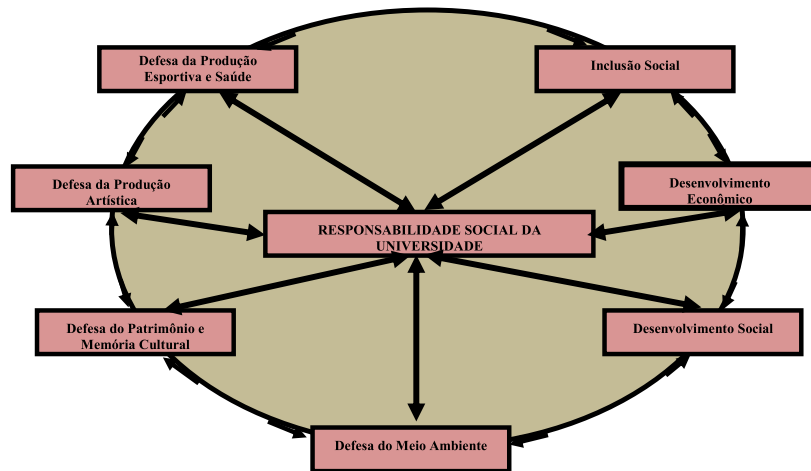
Considerando a abrangência do SINAES, sua importância norteadora para o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, para o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, e para o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), foi necessário fazer um recorte temático no sentido de delimitar o estudo na dimensão três, que trata da RS da universidade.

A elaboração da estruturação da metodologia de avaliação em níveis dos critérios e subcritérios tiveram como objeto de estudo para sua construção a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, as diretrizes para implantação do Sistema de Informação e Dados nas Pró-Reitorias de Extensão, La Jara et al. (2006), Calderón (2006), Rolim e Serra (2009). A escolha partiu da necessidade de se estabelecer medidas que permitam organizar um conjunto de informações como subsídio para o planejamento e gestão das universidades.

A concepção desta metodologia fundamenta-se na perspectiva da RS por processo, este que por sua vez precisa ser avaliado. Sendo assim, e considerando os indicadores propostos na literatura para avaliar as atividades da universidade, procura-se encontrar nos critérios e subcritérios selecionados as seguintes características: a) ter representatividade, b) ser rastreável e acessível, c) que possa ser comparado, d) que seja seletivo e importante.

A metodologia proposta leva em consideração que o processo de avaliação da dimensão da RS da universidade seja de fundamental importância para o planejamento e gestão. A figura 2 apresenta os critérios: inclusão social, desenvolvimento econômico, desenvolvimento social, defesa do meio ambiente, defesa do patrimônio e memória cultural, defesa da produção artística e a defesa da produção esportiva e saúde.

Figura 2. Modelo de Avaliação da RSU



Fonte: Elaboração Própria

Esta metodologia deve ser compreendida como um conjunto de critérios interdependentes que interagem entre si e formam um todo. O posicionamento das setas traduz esta inter-relação, sentido vice-versa entre critérios, como também o direcionamento em torno da caixa central da RSU.

Algumas considerações conceituais sobre cada um dos critérios que compõem a metodologia complementam o entendimento da importância de cada um no processo de avaliação.

O critério correspondente à inclusão do social, compreende a capacidade da universidade de desenvolver ações de inserção com base na interpretação e intervenção da realidade diante dos contextos tecnológicos, humanos e ambientais e das questões sociais mais variadas, no sentido de atender as demandas da sociedade. A complexidade conceitual e abrangência desse critério criam novos desafios técnicos, metodológicos e de gestão para a universidade no que se refere a sua estrutura, projetos e programas. Não é possível tratar o objeto da inclusão social em sua complexidade, sem um olhar para os portadores de necessidades especiais, para a comunidade do entorno institucional e a sociedade geral.

Na visão da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), extraída da Conferência Internacional sobre a Educação, realizada em Geneve em 2008, a educação inclusiva ultrapassa a concepção de que a mesma esteja apenas a servir as pessoas com necessidades especiais.

Compreende que a inclusão passa pela alta qualidade da educação para todos os estudantes e ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, que apoia e acolhe a diversidade entre todos (UNESCO, 2008).

O Ministério da Educação do Brasil, considerando o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, na perspectiva de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, incluiu nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, e, exigir os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (SINAES, 2006). Quadro 4 apresenta os subcritérios e os atributos propostos de avaliação do critério inclusão social.

Quadro 4 – Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
1. Inclusão Social	1.1 Comunicação e sinalização	Sinalização tátil e visual
	1.2 Acessibilidades em edificações	Via de acesso ao prédio
		Acesso ao andar térreo
		Acesso aos andares superiores
	1.3 Sanitários	Sanitários acessíveis para portadores de cadeiras de rodas
	1.4 Ergonomia adequada	Mesas ou superfícies para o desenvolvimento das atividades pelas pessoas com necessidades especiais
		Cadeiras para pessoas com necessidades especiais
	1.5 Profissionais interpretes de libras	Professor (es) com formação em libras
Técnico (s) Administrativo (s) com formação em libras		
1.6 Eventos Organizacionais	Eventos realizados ao ano	
	Número de curso da instituição	
1.7 Ocupação de vagas por estudantes da micro região	Vagas ocupadas por estudantes da micro região ao ano	
	Vagas ocupadas por estudantes do (s) Estado (s) ao ano	
	Vagas totais ocupadas ao ano	
1.8 Valores éticos, morais e legais.	Processos analisados e concluídos ao ano	
	Total de processos formalizados ao ano	

Fonte: Elaboração Própria, 2012.

O segundo critério trata do desenvolvimento econômico, caracteriza-se pelo desempenho macroeconômico e financeiro de um país, como meta a ser alcançada pela sociedade em geral. Este tem sido amplamente identificado como o processo pelo qual os homens conseguem aumentar a capacidade de produzir riquezas.

Montibeller-Filho (2007) entende que o desenvolvimento econômico é o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), acompanhado de mudanças na estrutura da economia e da sociedade, sobretudo na estrutura da distribuição de renda, caso contrário seria apenas crescimento econômico. Para Cândido (2010), o desenvolvimento econômico está relacionado com os objetivos de eficiência dos processos produtivos e com as alterações de consumo, orientando uma reprodução econômica sustentável em longo prazo.

Furtado (1957) considera dois fatores importantes para o desenvolvimento econômico de um país: o nível de escolaridade da população e o índice de capacidade de absorção de mão de obra pelo mercado de trabalho. Um fator está diretamente ligado ao outro, ou seja, o nível de empregabilidade aumenta diante do crescimento do grau de escolaridade obtido, e, por outro lado, a produtividade das empresas é maior de acordo com o aumento de conhecimento de seus funcionários. O Quadro 5 sugere caracterizar a avaliação do desenvolvimento econômico através dos subcritérios e atributos.

Quadro 5–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
2. Desenvolvimento Econômico	2.1 Pesquisas em parcerias com setor produtivo	Total de pesquisas com parcerias com o setor privado ao ano Total de projetos de pesquisas ao ano
	2.2 Inovação tecnológica	Patentes solicitadas no ano Número de cursos da área de tecnologia
	2.3 Impacto econômico no município	Gastos (Custeio) com professores, funcionários, alunos e administração ao ano. Investimentos efetuados referentes a construções, equipamentos ao ano. Gasto com consumo ao ano Orçamento do município ao qual a universidade se localiza
	2.4 Atividades empreendedoras	Existência de Empresa Júnior e Incubadoras; Oferta de disciplinas com o foco em empreendedorismo ao ano Número de áreas de conhecimento existentes na instituição

Fonte: Elaboração Própria

O terceiro critério, referente ao desenvolvimento social caracteriza-se pelo espaço onde os homens em suas interações produzem e reproduzem a vida; é a integração entre as pessoas e mundo do trabalho; é espaço no qual as pessoas esperam superar suas necessidades e carências.

Kliksberg (1998), numa visão contemporânea para o desenvolvimento social, considera que além do capital natural de uma sociedade, formado por sua dotação de recursos naturais, e o capital construído, formado pela infraestrutura, capital comercial e capital financeiro, existem outras duas modalidades de capital, que requerem uma análise mais detalhada: o capital humano e o capital social. O primeiro refere-se à qualidade dos recursos humanos e o segundo aos elementos qualitativos, tais como: valores partilhados, cultura, capacidades para agir sinergicamente e produzir redes e acordos voltados para o interior da sociedade. Os subcritérios e atributos do Quadro 6, escolhidos para avaliar o critério desenvolvimento social, estão relacionados com as ações afirmativas institucionais, cujos resultados de longo prazo são esperados através do ingresso no mercado de trabalho e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Quadro 6–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
3.Desenvolvimento Social	3.1 Cotas de ações afirmativas	Número vagas destinadas as cotas Número total de vagas oferecidas
	3.2 Cursos de nivelamento para cotistas.	Número de cursos de nivelamento ao ano Número de cursos da instituição
	3.3 Educação continuada	Número de curso de aperfeiçoamento Número de curso <i>Lato Sensu</i>

Fonte: Elaboração Própria

O quarto critério, defesa do meio ambiente caracteriza-se pela preservação e sustentabilidade do meio ambiente urbano e rural, capacitação e qualificação do capital social. A universidade, dentro de seus objetivos fins, deve proporcionar, na formação acadêmica dos seus alunos, dimensões científicas, técnica e humanas, articuladas com elementos atitudinais para proteção do meio ambiente. Nessa perspectiva, a Conferência dos Reitores de 300 universidades europeias, dentre as quais seis portuguesas, realizada em Geneva, no ano 1994, produziu um documento denominado *Carta de Copernicus*, na qual constam dez princípios a serem adotados pelas universidades em relação ao desenvolvimento sustentável: compromisso institucional; ética ambiental; educação dos funcionários universitários; programas de educação ambiental; interdisciplinaridade; disseminação do conhecimento; redes de trabalho; parcerias; programas de educação contínua e transferência tecnológica (Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável. Programa Copérnico, 1994). No Brasil, com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, passou-se a entender a educação ambiental como um processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo. Condições consideradas essenciais a uma sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999). As questões ambientais são amplas. Propõe-se inicialmente a adoção de subcritérios e atributos (Quadro 7), para a avaliar a defesa do meio ambiente, as questões referentes a abordagem nos cursos, a atitudes perante os resíduos gerados pela instituição e a divulgação e promoção de boas práticas de gestão dentro da temática do meio ambiente.

Quadro 7–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
4. Defesa do Meio Ambiente	4.1 Conteúdo de meio ambiente	Quantidade de disciplinas ofertadas com conteúdo de meio ambiente por curso ao ano Número de cursos da instituição
	4.2 Coleta seletiva de lixo	Existência de uma política institucional de coleta seletiva A execução da coleta seletiva Destino dos resíduos sólidos
	4.3 Projetos de extensão de práticas de gestão	Total de projetos de extensão de práticas de gestão ao ano Número total de projetos de extensão ao ano

Fonte: Elaboração Própria

O quinto critério referente a defesa do patrimônio e memória cultural, incluem-se neste critério a preservação, recuperação e difusão de patrimônio artístico, cultural e histórico, mediante a formação, organização, manutenção, ampliação e equipamentos de museus, bibliotecas, centros culturais, coleção e acervos; restauração de bens moveis e imóveis de reconhecido valor cultural; proteção ao folclore, do artesanato e das tradições culturais. O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2012) considera patrimônio material o conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais – e móveis – coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos (IPHAN, 2012).

Para Rodrigues (2012) patrimônio faz voltar ao passado, através de manifestação, testemunho, de um chamamento, ou melhor, uma lembrança do passado. Sua função é ativar a lembrança sobre os eventos mais importantes. O patrimônio expressa a identidade histórica e as vivências de um povo, contribui para manter e preservar a identidade de uma nação. Os subcritérios e atributos sugeridos no Quadro 8 são direcionados para avaliar o critério defesa e memória cultural, referente as atividades culturais e o recurso destinado pela instituição para este fim.

Quadro 8–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
4. Defesa do Patrimônio e Memória Cultural	5.1 Atividades de extensão	Número de projetos de extensão ao ano Número de eventos realizados ao ano Número cooperações técnicas existentes
	5.2 Recursos orçamentários	Recursos orçamentários disponíveis Recursos orçamentários utilizados Recursos orçamentários da universidade

Fonte: Elaboração própria.

O sexto critério da defesa da produção artística refere-se à produção e difusão cultural e artística de obras relativas às ciências humanas, às letras e às artes plásticas, fotografia, cinema, vídeo. Inclui-se, também, teatro, música e dança. Para o IPHAN (2012), os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, ao modo de ser das pessoas. Dessa forma, podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais e festas que marcam a vivência coletiva da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; além de mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais.

Considerando a produção cultural ser efervescente e muito diversificada, o Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010, tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Esta iniciativa representa uma oportunidade de reflexão sobre as questões culturais, ao mesmo tempo em que incorpora uma referência metodológica que insere uma série de diretrizes em busca de uma coerência nas ações das diversas instituições do país.

Neste sentido, tem-se na universidade um lugar onde acontece as mais variadas atividades culturais e que mobiliza a pluralidade de gêneros, estilos e diversidade cultural. Elas oportunizam a troca experiente entre os atores sociais de origens distintas e desempenham um papel altamente educativo. A promoção da cultura na universidade, através da destinação de recursos para a criação e produção, favorece ao surgimento de produtos, audiovisuais, espetáculos, livros e revistas e a coloca no eixo fundamental para a construção de uma nova sociedade. Os subcritérios e atributos constantes no Quadro 9, sugeridos para a avaliação do critério defesa da produção artística, estão centrados na política institucional e no orçamento para a realização das atividades.

Quadro 9–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
6. Defesa da Produção Artística	6.1 Política institucional de apoio à produção artística cultural	Existência de uma política institucional artística cultural Realização de eventos culturais ao ano Projeto de extensão de estímulo às artes ao ano
	6.2 Recursos orçamentários	Recursos orçamentários disponíveis Recursos orçamentários utilizados Recursos orçamentários da universidade

Fonte: Elaboração própria.

O sétimo critério, defesa da produção esportiva e saúde compreende o desenvolvimento de programas de saúde, processos assistenciais para dependentes de drogas, alcoolismo, tabagismo. Também incluem o critério desenvolvimento de projetos de integração, esporte e atividade física. Com o Decreto de N° 6.833 de 29 de abril de 2009, o governo instituiu o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), que tem por objetivo de coordenar e integrar ações e programas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento dos servidores da administração federal direta, autárquica e fundacional, de acordo com a política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal, estabelecida pelo governo. Nesse sentido, cabe a cada instituição implementar programas que atendam

as diretrizes estabelecidas no decreto (Brasil, 2009). No quadro 10 são apresentados os subcritérios e atributos propostos na avaliação critério defesa da produção esportiva e saúde focado na infraestrutura e nos recursos de disponibilizado para a execução de programas de esporte e saúde.

Quadro 10–Subcritérios e atributos dos índices

Critério	Subcritério	Atributos dos índices
7. Defesa da Produção Esportiva e Saúde	7.1 Infraestruturas para prática de esporte	Infraestrutura para prática de esportes Infraestrutura para caminhada Academia para prática de exercícios Profissionais Especializados para o Esporte
	7.2 Infraestruturas para saúde	Existência de posto médico/enfermagem para o atendimento de primeiros socorros Posto odontológico Acompanhamento psicossocial Profissionais especializados para saúde
	7.5 Recursos orçamentários	Recursos orçamentários disponíveis para o esporte Recursos orçamentários utilizados no esporte Recursos orçamentários disponíveis para a saúde do servidor Recursos orçamentários utilizados para a saúde do servidor

Fonte: Elaboração Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização deste estudo foi motivada pela necessidade de se estabelecer uma metodologia de avaliação institucional baseado em critérios, subcritérios e atributos que viabilize a construção do índice da responsabilidade social da universidade mediante parâmetros pré-definidos. A Figura 2 representa a sistematização do conteúdo do Artigo 3º inciso III, da Lei nº 10.681 de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, no qual a RS é abordada na perspectiva da inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, defesa do patrimônio e memória cultural, defesa da produção artística. Ao modelo proposto, incorporou-se ainda mais um critério à dimensão RSU, denominada de defesa da produção esportiva e saúde.

O resultado final deste estudo foi gerado tendo como premissa a ideia de que quanto mais desdobrada for à dimensão da Responsabilidade Social da Universidade (RSU), melhor será a sua mensuração nos projetos, programas e ações institucionais. Nesse caso, a metodologia proposta permite que a avaliação seja bem mais mensurada ao critério que se analisa, pois foram agregadas variáveis de caráter qualitativas e posteriormente quantitativas.

O objetivo geral do estudo foi obtido pela elaboração da proposta metodológica de avaliação visando o índice da responsabilidade social da universidade. A disseminação de práticas de mensuração de resultados e a compreensão da gestão de que a universidade é a protagonista da responsabilidade social são indicadores poderosos de contribuições para um novo parâmetro de avaliação.

A metodologia proposta é uma contribuição valiosa para se pensar na responsabilidade de forma sistêmica e analisá-la compreendendo 28 subcritérios elencados e seus respectivos atributos dos índices, sistematizados nos quadros (4 a 10), gerando-se subsídios interpretativos para que fatores ligados a subjetividade da avaliação deixem de ser priorizados.

A premissa dessa pesquisa, e de que quanto mais desdobrada for à dimensão da RSU, será a sua mensuração nos projetos, programas e ações institucionais. Nesse caso, a metodologia proposta permite que a avaliação seja bem mais mensurada ao critério que se analisa, pois foram agregadas medidas de caráter qualitativas. Igualmente, critérios, subcritérios e atributos dos índices não contemplados neste primeiro momento, devem ser incorporados em trabalhos futuros.

A temática da responsabilidade social da universidade e sua contribuição para o na formação da cidadania pode ser percebida de forma diferenciada em cada um dos critérios trabalhados. Entretanto, alguns elementos deve se caracterizar como comuns a todos. A constante busca da eficiência no uso de recursos e a necessidade de aumentar a percepção da relevância social das atividades da universidade junto à comunidade e que devem ser um compromisso de todo corpo docente e técnicos administrativos. Ações de responsabilidade social presente na criação, sistematização e difusão do conhecimento são vitais nas perspectivas do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. N. (2007). *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UNB.
- Buarque, C. (2003). *Universidade ligada*. En L. Morhy (EDU-UNB), *Universidade em questão* (79). Brasília: Editora UNB.
- Calderón, A. I. (2006). *Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil*. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 36(24), 7-20.

- Calderón, A. I. (2008). Responsabilidade social educação superior da tradição universitária a estratégia marketing e normatização estatal. *Revista Diálogos*, 9, 45-49.
- Calderón, A. I.; Poltronieri, H. & Borges, R. M. (2011). Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas da Educação*, 9, 813-826.
- Cândido, G. A. (2010). *Desenvolvimento sustentável e sistemas de indicadores de sustentabilidade: formas de aplicações em contextos geográficos diversos e contingenciais específicas*. Campina Grande: Ed. UFCG.
- Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável. Programa Copérnico. Geneva. (1994). Recuperado em <http://www.eticus.com/documentação.php/tema>.
- Carrol, B. A. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *The Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Cicognani, A. J. (1962). *Carta del secretario de estado en nombre de su Santidad Juan XXIII*. Recuperado em http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/card-cicognani/documents/rc_seg-st_19620727_pax-romana_sp.html
- Decreto Nº 6.833, de 29 de Abril de 2009. (2009). Instituiu o subsistema integrado de atenção à saúde do servidor. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6833.htm.
- Duarte, L. S. (2006). *Histórico das Universidades Brasileiras*. Recuperado em <http://br.geocities.com/luciano Duarte/canela/html>.
- Furtado, C. (1957). *Perspectiva da economia brasileira*. Recuperado em www.bndespar.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/.../livro-01.pdf.
- Gil, C. A. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Guevara, C. C. M. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. (Tese Doutorado em Educação) Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2012). *Material e imaterial*. Recuperado em de <http://www.brasil.gov.br/cultura/patrimonio-brasileiro/material-e-imaterial>.

Internacional Organization for Standardization. ISO 2600. (2010). *Diretrizes sobre responsabilidade social*. Rio de Janeiro: ABNT.

Kliksberg, B. (1998). *Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos*. São Paulo: Cortez Editora.

La Jara, M. J.; Fontecilla, J. M. F. & Troncoso, C. D. (2006). Responsabilidade social universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 36, 55-73.

Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. (1995). Institui normas sobre o ensino superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. (2004). Institui o sistema nacional de avaliação do ensino superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999. (1999). Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Brasília, DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm.

Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. (2010). Institui a Plano Nacional de Cultura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Brasília, DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm.

Lohn, V. M. (2011). Indicadores de responsabilidade social: uma proposta para as instituições de ensino superior. *Revista GUAL*, 1(4), 110-128.

Martins, H. F. & Marini, C. (2010). *Um guia de governança para resultados na administração pública*. Brasília: Ed. Publix.

Mill, D.; Brito, N. D.; Silva, A. R. & Almeida, L. F. (2010). Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. *Vertentes (UFSJ)*, 35, 9-23.

- Montibeller-Filho, G. (2007). Crescimento econômico e sustentabilidade. *Sociedade & Natureza*, 1(19), 81-89.
- Nejatil, M.; Shafaei, A.; Salamzadeh, Y. & Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: a study of top 10 world universities websites. *African Journal of Business Management*, 2(5), 440-447. Recuperado em <http://www.academicjournals.org/AJBM>.
- Pena, R. T. (2008). *Desempenho Institucional*. I Fórum sobre as Instituições Federais de Ensino Superior. Realização do Tribunal de Contas da União com o apoio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília.
- Pinto, M. M. (2009). *Responsabilidade social em universidade comunitária: novos rumos para educação superior*. (Tese Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. PUC–Porto Alegre.
- Rodrigues, D. (2012). Patrimônio cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica. *Revista Online do Museu de Lanifícios a Universidade da Beira Interior*, 2, 45-52. Recuperado em <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/artigos.html>
- Rolim, C. & Serra, M. (2009). *Ensino superior e desenvolvimento regional: avaliação do impacto econômico de longo-prazo*. Brasília, Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos.
- Rolim, C. F. C. (2009). *Índice de inserção regional das instituições de ensino superior*. In: VII ENABER Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, 2009, São Paulo. Anais do Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos. São Paulo: ABER.
- Santos, B. S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: CES – Almedina.
- Silva, S. M. C. (2011). *Ações de Responsabilidade social desenvolvidas na extensão universitária: estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior*. (Dissertação Mestrado em Sistema de Gestão) Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação* (2009). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

Souza Silva, J. (2001). *La dimensión institucional del desarrollo sostenible: de las reglas de la vulnerabilidad a las premisas de la sostenibilidad en la contexto del cambio de época*. Costa Rica: Servicio Internacional para La Investigación Agrícola Nacional – INSAR.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *Inclusive education: The way of the future*. International Conference on Education, November. (pp.25–28). Geneva.

Vallaey, F. (2006). Que significa responsabilidade social. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. ABMES*, 36, 35- 55.

CAPÍTULO 14

La formación de la responsabilidad social en universitarios

Carmen de la Calle Maldonado & Teresa de Dios Alija

RESUMEN

La sociedad actual demanda profesionales socialmente comprometidos, es decir, formados en la responsabilidad social. La Universidad, fiel a su misión de formar integralmente a los que pasan por sus aulas, ha de dar respuesta a esta urgente necesidad de contar con personas que se planteen el ejercicio de su profesión desde el compromiso con los otros y con su entorno.

En este sentido, la Universidad Francisco de Vitoria apuesta por una asignatura de obligado cumplimiento como medio para potenciar en sus alumnos el compromiso social y la búsqueda del bien común. A través de unos contenidos teóricos impartidos en el aula, unas prácticas de colaboración en un proyecto social y una atención personalizada mediante tutorías, pretendemos que nuestros alumnos descubran la responsabilidad personal que tienen en la construcción de un mundo mejor, hoy como universitarios y el día de mañana, como empresarios, médicos, abogados, arquitectos, maestros...

Este trabajo es una explicación detallada de esta asignatura de Responsabilidad Social como materia universitaria, en el contexto de un proyecto educativo de orientación católica. Más de dieciocho años de experiencia y de logros conseguidos con esta pionera iniciativa, avalan esta apuesta por la formación de la responsabilidad social del universitario.

ABSTRACT

Today's society demands socially committed professionals, i.e. formed in Social Responsibility. The University, true to its mission of integrally teach those who pass through its halls, must respond to this urgent need for people who consider the exercise of their profession from the commitment to others and their environment.

In this regard, Francisco de Vitoria University is committed to a mandatory course as a means to enhance their students' social commitment and the pursuit of common good. Through theoretical content taught in the classroom, collaborative practices in a social project and personal attention through tutoring, we hope that our students will realise the personal responsibility they have in building a better world, today as academics and tomorrow as entrepreneurs, doctors, lawyers, architects, teachers...

This work is a detailed explanation of the Social Responsibility subject as university course, in the context of an educational project with a catholic orientation. Over eighteen years of experience and achievements with this pioneering initiative, support this commitment to training academics for Social Responsibility.

INTRODUCCIÓN

La consideración del hombre como ser individual es crucial para entender el grado de responsabilidad que tiene sobre sus propios actos. El propio ser humano tiene la capacidad de evolucionar de manera espontánea aprendiendo de sus errores, puede corregir si no se ajusta a lo moralmente deseable. La academia, a través de la formación integral y en concreto, de la educación en la responsabilidad social del universitario, contribuye especialmente a la evolución del desarrollo humano.

La acción personal repercute sobre el comportamiento y actitudes de otros. Es necesario tener siempre presente que el individuo es un ser social y por tanto, en la medida en que vive en comunidad influye sobre la conducta de aquellos con los que interactúa. Al igual que la aprobación y la estima de los demás nos permite conocernos mejor a nosotros mismos, ponernos en el lugar de otro nos ayuda a acercarnos más a sus pensamientos y sentimientos y en consecuencia, a comprender las razones de su conducta.

La vida social adquiere su verdadero significado cuando se tiene en cuenta la conciencia colectiva. La cooperación social permite satisfacer los intereses y necesidades de los individuos. Parece existir entre los hombres un contrato social implícito que hace posible su convivencia y faculta su desarrollo en sociedad. En ocasiones, es necesario proceder a la comunicación explícita de estas normas de convivencia, es entonces cuando surgen las leyes y los códigos éticos que orientan la conducta de los seres humanos. Sin embargo, en tanto que la persona es libre, puede emitir juicios morales respecto a su sentido del bien y la justicia, siempre y cuando no perjudique la vida en sociedad de otros y garantice la cooperación social estable.

En la sociedad cada hombre desempeña un rol con objeto de conseguir algunos de sus objetivos. La vida es en realidad hacer, estar ocupado en virtud de un propósito. La relación con los demás se define en función del papel que cada uno juega en el campo social y del concepto que tiene de sí mismo en el marco del tiempo que le toca vivir. El hombre da significación al mundo de acuerdo a sus propias creencias y valores. Aquellos que son capaces de comunicar mejor su particular concepción de este, son seguidos por otros que buscan respuestas y explicaciones para llegar a interpretar la realidad que les rodea.

Una eficaz manera de lograr todo esto es la correcta planificación y gestión de la educación, es a través de ella como el hombre adquiere el compromiso con los valores fundamentales para consolidar la sostenibilidad de la sociedad. Por medio del lenguaje y la enseñanza, el hombre es capaz de transmitir la cultura de cada tiempo y lugar, ofrecer a otros la oportunidad de dialogar con la verdad, la sabiduría necesaria para elegir con libertad la forma de conducirse en la vida, el conocimiento para ser realmente responsables, tomando a los demás como fines y nunca como medios (DeDios-Alija, 2012, pp. 123-125). El universitario

bien formado hoy en el compromiso social, será un profesional socialmente responsable mañana. La labor de los centros que pueden promover la responsabilidad social de los estudiantes se convierte así en fuente y eco de las buenas prácticas de todos aquellos que tienen el propósito de contribuir a mejorar la sociedad.

Importancia de la educación en la formación de la responsabilidad social

En el ámbito universitario tenemos la gran oportunidad de impactar sobre estudiantes no solo desde un punto de vista formativo, podemos además orientar la labor docente al desarrollo integral de la persona, partiendo del análisis de lo que en sí misma implica y tomando decisiones que ayuden al estudiantado a integrar algunos valores y actitudes que repercutan de manera favorable en la sociedad.

A lo largo de la historia, encontramos diversas posiciones para fundamentar desde un punto de vista antropológico las distintas concepciones sobre el hombre en las que se ha basado la educación. Por un lado los puntos de vista del individualismo y el colectivismo, por otro el personalismo y el comunitarismo.

Frente a los individualismos y colectivismos de épocas pasadas surgen a finales del siglo XX nuevos movimientos humanistas. En Europa, el personalismo, que coloca al ser humano en el centro de toda reflexión para entender el comportamiento social; en América, el comunitarismo, para defender unos valores que se centren en la persona y que se proyecten a la sociedad. La persona solo puede descubrirse a sí misma en la relación con otros. Se consideran precursores del personalismo a Kant, Kierkegaard o Maritain; para aproximarnos al objeto de nuestro estudio, destacamos entre sus seguidores a Gabriel Marcel, Karol Wojtyła o Alfonso López Quintás. Entre los representantes del comunitarismo subrayamos las aportaciones de Amital Etzioni y Alasdair MacIntyre.

El análisis de los distintos enfoques nos ayudará a entender mejor no solo el comportamiento social, sino también las intenciones humanas y el proceso de toma de decisiones, pilares necesarios para ahondar en los fundamentos de la responsabilidad de la universidad y del universitario. A continuación se exponen algunas de las ideas que fundamentan los distintos modos de entender al hombre y su repercusión en el diseño de modelos educativos centrados más o menos en la formación de la responsabilidad social del estudiante universitario.

Jacques Maritain (1882-1973) es considerado como uno de los representantes contemporáneos del tomismo y uno de los precedentes del llamado personalismo, dentro del humanismo cristiano. Su postura antropológica se basa en la consideración del ser humano como un ser de carencias que deben ser resueltas por la vía de la educación y la cultura.

Para Maritain la educación tiene dos fines, por un lado la conquista de la libertad interior y espiritual a la que aspira la persona, la liberación de esta mediante el conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor; y por otro, formar al hombre para que lleve una vida normal, útil y de sacrificio en la comunidad, o dicho de otro modo, guiar el desenvolvimiento de la persona humana en la vida social, despertando y fortaleciendo el sentido de su libertad, así como el de sus obligaciones y responsabilidades. Considera que en un entorno plural y democrático, las cuestiones morales deben estar presentes en los centros educativos en orden a la formación integral del individuo (Maritain, 1993, p. 22). Respecto a los conflictos que pueden surgir en esta andadura, es conveniente distinguir entre lo que se considera normas prácticas admitidas por la mayoría, sobre las que se puede formar a los individuos (por ejemplo, con base a las conclusiones prácticas que se deriven de la Declaración de los Derechos Humanos) y la justificación teórica de dichas normas, aspecto sobre el que puede ser conveniente profundizar en la universidad. En su concepción del hombre, la dimensión social se subordina a la personal; lo primero son las facultades humanas, inteligencia y voluntad, después el hombre necesita la comunicación de la cultura y la ayuda colectiva, pues es la única manera, junto a la dimensión espiritual de llegar a una idea completa de hombre (Maritain, 1965, p. 18).

Las aportaciones de Maritain, así como las de Romano Guardini que destaca en su pensamiento la dimensión relacional y la valoración de la subjetividad de la persona han sido cruciales en acontecimientos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, referencia indiscutible en la comprensión de la importancia, transcendencia e implicaciones de la educación de la responsabilidad social (Guardini, 1994),

El pensamiento de Gabriel Marcel (1889-1973) ha sido calificado de existencialismo cristiano o personalismo; en su obra *Aproximación al misterio del Ser*, plantea que para aproximarse al problema ontológico es necesario interrogarse por la totalidad del Ser y por uno mismo en cuanto totalidad (Marcel, 1987). Para este pensador, el camino de acceso al misterio y al ser es la participación de experiencias complejas como el amor, la fidelidad y la esperanza (Colin, 2009, p. 13). La educación debe ser un diálogo constante en y con la realidad circundante, por ello es en el encuentro con el sufrimiento, como un estudiante puede comprender la importancia de la esperanza y el amor y este es uno de los objetivos claros de la formación de la responsabilidad que puede lograrse en el ámbito universitario, donde los alumnos enfrentan en ciertas situaciones el sufrimiento de otros.

En la sociedad, el hombre ha quedado reducido a un conjunto de funciones: emplear, trabajar, dirigir, colaborar, consumir o producir. El individuo se presenta ante los demás como un empleado, un trabajador, un consumidor, un compañero, un jefe, un subordinado o un operario, y de esta manera es tratado por el otro. Por encima de su condición de persona se encuentra la función que desempeña y la relación que esto provoca con sus semejantes. El hombre actual no se ocupa del ser, más bien su actividad sin reflexión le hace vivir para funcionar, para lograr unos objetivos poco comprendidos, incluso a veces impuestos. Desarrolla su vida sin perfilar un horizonte, sin plantearse quién es o quién quiere llegar a ser, sin cuestionarse sobre su

existencia. Se pregunta con más frecuencia sobre el por qué o por quién hacer las cosas, que sobre el para qué realizarlas o qué sentido tiene llevarlas a cabo para su propia identidad. No mira en su interior, sino más bien se ve iluminado por el reflejo que su actividad y su funcionalidad provoca en los otros y cómo, a su vez, los demás responden en el plano social ante el reflejo de su propio ser.

En la universidad podemos tratar de acompañar al estudiante en ese camino de reflexión, a través del que se cuestione sobre el sentido de sus intenciones, decisiones, acciones y sobre la implicación de estas sobre otros. Así lo hacemos en la Universidad Francisco de Vitoria, como se mostrará en la descripción del trabajo que se viene realizando hace años en la asignatura de Educación para la responsabilidad social y otras materias de formación humanística.

Karol Wojtyła (1978-2005) sostiene que la persona tiene en sí misma una entidad relacional llamada a la entrega sincera a los demás. La persona se autorrealiza mediante la participación en la comunidad, mediante la cooperación. Este es el fundamento que diferencia al enfoque personalista de su contrario, al que Wojtyła llama *impersonalista o antipersonalista* y que sirve de base a dos sistemas de pensamiento en teoría opuestos, el individualismo y el totalitarismo. El individualismo se ocupa de la protección del bien del individuo ante el peligro de la comunidad, mientras que el totalitarismo trata de proteger un bien social determinado frente al individuo. Desde el enfoque personalista, el hombre elige su propio bien en la medida en que sea factible realizarse como persona. Es la participación lo que le permite elegir y adoptar una forma de actuar junto a otros (Wojtyła, 1982). La única manera de comprender al ser humano es gracias a sus acciones, por ello, es más importante la dimensión subjetiva del trabajo que la objetiva. El bien común no es una cuestión del número de acciones que se emprenden y de la cantidad de personas a las que estas afectan, lo realmente importante es el carácter intrínseco de las mismas. Esta concepción de bien común entronca con la solidaridad, definida por Wojtyła como una disposición constante a aceptar y a realizar la parte que a uno le corresponde en la comunidad. La condición del ser humano como fin, es la que permite entender que la persona es digna, posee un valor absoluto incuestionable y esto supone el origen del imperativo moral más importante: afirmar a la persona por sí misma y nunca usarla como medio. La reflexión sobre los hechos y experiencia debe ser el punto de partida de la ética, esta no debe nacer de la deducción de teoremas surgidos de abstracciones. La moralidad es algo que cada hombre encuentra en el interior de sí mismo, en su vida personal, en su vida universitaria y profesional.

La manera en que esta argumentación se hace real en el paso de la persona por la universidad puede ser en la experiencia de las prácticas I, que todos los alumnos realizan en instituciones sociales ligadas a la Universidad Francisco de Vitoria. Los estudiantes en contacto con el sufrimiento comprenden y aprenden del otro, se forman en la solidaridad, en el compromiso y en la responsabilidad social.

También en el campo de la economía encontramos ideas muy interesantes que defienden el valor del ser humano, queremos destacar las aportaciones de Stefano Zamagni. Como punto de partida propone la sustitución de la noción de individuo por la de persona y así pasar de una perspectiva individualista a una relacional. Contemplar al ser humano solo en la dimensión de lo que podemos observar, tal como a veces se propone en economía, limita la comprensión del mismo, pues el hombre es mucho más que su comportamiento, ha de interpretarse en cuanto a sus necesidades materiales sin dejar de lado emociones, creencias, valores y actitudes (Zamagni, 2006, p. 9). El concepto de reciprocidad implica dar sin esperar nada a cambio, teniendo en cuenta las motivaciones y tendencias o disposiciones del otro. La propia interacción es una fuente de satisfacción porque propicia el encuentro con el otro, es decir, provee de un bien relacional que no puede ser producido ni consumido pues solo puede disfrutarse si se comparte. La recompensa es la propia relación y no es posible sin la comunicación que surge mediante un lenguaje común. Me descubro a mí mismo a través del otro, a través de la relación con él. El estudiante universitario se descubre ante el otro que es como él, que persigue fines parecidos en su entorno inmediato (el campus, el aula, la familia, los amigos...), pero también ante la diversidad de las personas que encuentra en las instituciones sociales a las que se acerca, en las que convive.

En la orientación del humanismo americano y en concreto en defensa del movimiento comunitarista, es preciso destacar la aportación de Amital Etzioni. La libertad no aumenta necesariamente con el incremento de las posibilidades de elección. La oferta de libertades tiene que equipararse a la oferta de seguridades colectiva, un individuo no puede ser más libre si previamente no está garantizada la salud social y el orden moral en el que esta se asienta. La “buena sociedad” es aquella que toma a las personas como fines y no como medios, que tiene tres puntos de apoyo: el Estado, la comunidad y el sector privado, que deben estar perfectamente coordinados mediante un acuerdo moral que persiga “la responsabilidad de todos y para todos”. Este es uno de los enfoques clave que debe perseguir la formación de la responsabilidad social (Etzioni, 2001).

Otro representante del comunitarismo con gran influencia por su análisis de los fundamentos de la ética de nuestros días es Alasdair MacIntyre. Sus argumentos parten de la idea de que vivimos en una sociedad emotivista en la que se piensa que no hay ni puede haber ninguna justificación racional válida para postular la existencia de normas morales impersonales y objetivas, los juicios morales son expresiones de preferencias, expresiones de actitudes y sentimientos. Usamos los juicios morales no solo para expresar nuestros sentimientos, sino también para producir efectos sobre los otros. “Esto es bueno” significa en la doctrina emotivista “yo apruebo esto, hazlo tú también”. Sin embargo, tiene claro que el emotivismo es una teoría promovida en determinadas condiciones históricas y que presenta grandes deficiencias (MacIntyre, 2008).

Inspirados en MacIntyre definimos una asignatura universitaria que pretende formar la responsabilidad social de los estudiantes teniendo en cuenta todas las dimensiones de la persona (cognitiva, afectiva, social y espiritual), pero que en ningún caso caiga en el sentimentalismo o en un emotivismo mal entendido. Las prácticas sociales, las experiencias y testimonios en aula y la adquisición de conceptos, se plantean en todo momento desde el respeto y la prudencia ante un tema que incide en uno de los núcleos fundamentales de la formación integral de la persona: el compromiso en la toma de decisiones y en las obras o acciones y la respuesta ante las consecuencias de ambos.

El personalismo para Lacroix es a la vez individual y comunitario, por lo que intenta la integración de ambas posturas. Apunta que el individuo es una independencia dependiente, parte del entorno y de los demás para ir creando su propia personalidad, para ir determinando un modo de estar ante la realidad. La persona se realiza dando la importancia que merece a todo lo individual, pero sin olvidar su lado más social materializado en el diálogo con otros. La persona es un ideal que debe perseguirse sin descanso, que no puede ser definido perfectamente ni alcanzarse plenamente. La persona se va haciendo a través de su historia, no es una realidad acabada, se constituye en cada acción, se crea en cada uno de los actos que lleva a cabo (Lacroix, 1967).

El paso por la universidad debe contribuir a la formación integral de la persona, esta es la pretensión de asignaturas como Responsabilidad Social que la Universidad Francisco de Vitoria propone a sus estudiantes y que procedemos a explicar.

Cómo formar profesionales socialmente responsables desde la universidad

Hoy en día el concepto de responsabilidad social está de máxima actualidad: “ser socialmente responsable” comienza a ser requisito indispensable para que una empresa sea competitiva en el mercado. Pero no solo en el mundo empresarial, también en el ámbito educativo este concepto va adquiriendo de forma paulatina mayor relevancia, y en particular, en el panorama universitario: los futuros profesionales socialmente responsables que con interés creciente demanda la sociedad, están ahora formándose en las aulas de la universidad.

El planteamiento que la Universidad Francisco de Vitoria hizo desde los inicios de su fundación en 1993 fue, y sigue siendo, excepcional y novedoso. Se trató del primer proyecto educativo en el ámbito universitario europeo que integró en sus planes de estudios una asignatura obligatoria con el objetivo formar a sus alumnos en la responsabilidad social.

De orientación católica, desde el más absoluto respeto a la libertad individual de cada uno de nuestros alumnos y profesores, inspiramos nuestro modelo formativo en los valores del humanismo cristiano; principalmente, el comportamiento ético en el ejercicio de la profesión, la integridad personal y el compromiso social. Creemos que la formación universitaria no puede quedar reducida a la mera preparación técnica orientada al desempeño de una profesión, sino que, por el contrario, debe ir mucho más allá, logrando un desarrollo integral de la persona.

Por ello, nuestros planes de estudio de cada titulación incluyen un conjunto de materias de carácter humanístico orientadas a fomentar en el alumno una serie de valores, actitudes y hábitos, que le permitan en un futuro pensar con rigor para conducir éticamente tanto su responsabilidad profesional como sus actividades cotidianas. La asignatura de Responsabilidad Social está incluida en este programa de Formación Humanística. Es uno de los medios que la Universidad Francisco de Vitoria articula para que el alumno asuma en primera persona el lema de nuestra institución “*Vince in bono malum*” o ese otro slogan que nos publicita “Atrévete a cambiar el mundo”. Un universitario no puede abstraerse de su entorno, ni ser ajeno a valores como la ética, la justicia o la solidaridad. Solo así conseguiremos formar personas y profesionales comprometidos con la mejora de la sociedad.

Si apostamos por la formación integral del universitario es fundamental, incluso indispensable (de ahí el obligado cumplimiento), incluir en su proceso formativo la dimensión social. No podemos dejar en el aire una cuestión tan esencial como esta de cara a la formación de los profesionales que han de liderar la sociedad del futuro. Hoy más que nunca, en un mundo globalizado y lleno de contrastes brutales, necesitamos profesionales comprometidos, que estén dispuestos a aportar soluciones concretas desde sus puestos de trabajo frente a las situaciones de injusticia social. No hay quién ponga en duda la necesidad de que un universitario domine el inglés o la informática como herramientas fundamentales para el futuro ejercicio de su profesión, y por lo tanto, que estén incluidas como materias obligatorias en los planes de estudio, por no hablar de otras disciplinas más específicas dentro de cada carrera, ¿por qué entonces se cuestiona la formación en el compromiso social, algo inherente al genuino espíritu universitario, como parte del currículum? Si de verdad queremos formar profesionales comprometidos con su entorno, esta materia no debería ser de libre elección, ha de tener el rango de asignatura obligatoria. Por estas razones estamos planteando aquí el sentido que tiene formar y evaluar una asignatura de carácter social como esta en la enseñanza universitaria, cuál es su lugar y qué valor tiene dentro de cada carrera y de la formación que la Universidad ofrece.

La asignatura de Responsabilidad Social en la Universidad Francisco de Vitoria

Para empezar, es necesario señalar que la asignatura de Responsabilidad Social no es un voluntariado. Y no lo es, no solo porque se exija su realización y sea evaluable; no lo es desde su raíz: ni en su concepción, ni en su sentido, ni en su alcance.

Esta asignatura fue concebida como parte de un todo: la formación integral del universitario. Entendemos que la Universidad no está solo para transmitir unos conocimientos y habilidades que permitan desarrollar del modo más exitoso posible una profesión, ni siquiera para que con esa formación en capacidades el estudiante pueda “triunfar” en la vida. La idea que esta Universidad, y en concreto el Departamento de Formación Humanística, tiene de la enseñanza universitaria es mucho más rica y ambiciosa. Entre otras cosas -y este es el lugar que esta asignatura pretende cubrir-, no podemos olvidar que nuestro actuar tiene siempre una dimensión social tanto en su ejecución misma como en sus consecuencias o repercusiones, y esta dimensión ni puede ni debe sernos indiferente. ¿Cómo va a resultarnos indiferente si forma parte de nuestra propia vida, de nuestro propio ser, y afecta a los demás, empezando por los más próximos?” (Álvarez, 2007, p. 14).

El sentido de la asignatura se comprende desde esta perspectiva: la adquisición de un compromiso social, hoy como universitarios, mañana como profesionales de los distintos ámbitos laborales, es un pilar esencial de la formación personal y de lo que podríamos llamar una “vida lograda”. El “sentirse bien” con lo que hacemos nunca puede ser objetivo primero de nuestros actos, sino más bien efecto de acciones que se corresponden y derivan de convicciones ricas y profundas que fundamentan un querer.

Se comprende así, en qué medida y forma el alcance de esta asignatura pretende ser mucho mayor que el de un circunstancial voluntariado. Como señala Álvarez (2007, p. 15), el voluntariado surge en muchas ocasiones de una inclinación casi refleja, fruto del estímulo de una situación dolorosa que hemos vivido en primera persona o que hemos contemplado de cerca. Se arraiga además, en la mayor parte de los casos, en el “corazón” de los que, muy loablemente, se entregan a una tarea de ayuda social o dedican un tiempo de su vida a los otros. La asignatura de Responsabilidad Social tiene, al menos como objetivo, un cimiento mucho más amplio: pretende fijar el compromiso social no solo en nuestros corazones, también en nuestras inteligencias y voluntades, de manera que cuando ese impulso social no surja espontáneamente, aún seamos capaces de encontrar motivos que lo sustenten, motivos firmes que dimanen de razones sólidas. Razones del “corazón”, pero también razones del intelecto, convicciones profundas que procedan del descubrimiento

de la dignidad del hombre y que puedan motivarnos a medio y largo plazo en nuestro quehacer profesional y en nuestra vida personal, para que seamos capaces y conscientes de, con ese quehacer, contribuir al bien común, a la justicia social.

Fundamentación antropológica de la asignatura

Consideramos que el aprendizaje de la responsabilidad social no solo es posible y necesario, sino que no termina nunca. Apostamos por iniciar la formación desde la más tierna infancia, pero aun cuando esto se haga así, no podemos asegurar que el estudiante que llega a la Universidad, haya alcanzado la madurez en su grado de responsabilidad social, más bien diríamos que una panorámica general de la juventud actual evidencia todo lo contrario. Según Navarro (2002) “la Responsabilidad Social se desarrolla y es el resultado de factores biológicos, cognitivos y ambientales, como la educación, las interacciones personales y la experiencia vital”. Requiere por tanto, del logro de ciertas tareas que conduzcan a lo que ella llama:

Autonomía socialmente responsable, esto es, la capacidad, deber y derecho a dirigir la propia vida, a partir de la toma de decisiones que consideren y evalúen la situación, el contexto, el propio plan de vida; la evaluación de las consecuencias de estas decisiones, no sólo en sí mismo, sino también en los demás, en el plan de vida y bienestar de los otros, y hacerse cargo de estas consecuencias (p. 28).

Por lo tanto, según esta autora, no se puede alcanzar hasta el término de la edad juvenil.

No nos toca ahora debatir sobre la conveniencia de que esta materia se integre en los primeros niveles de enseñanza, en el colegio y luego en la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, ni tampoco argumentar la necesidad urgente de que sea una prioridad en la educación en valores que los padres han de dar a sus hijos dentro del seno familiar. Nos ceñiremos a dar razones de peso que justifiquen su presencia como materia universitaria, de las cuales obviamente, se desprenden los fundamentos de la urgencia de formar en la responsabilidad social desde la etapa infantil hasta la edad adulta y más allá de esta, porque es un aprendizaje que no termina nunca y en el que hay que estar permanentemente “reciclándose” (como ocurre en todo lo referente a la formación ética). A este respecto, Álvarez (2007, p. 14) opina que “la educación moral de nuestro tiempo es una educación meramente sentimental: es una llamada que estimula ante todo nuestra sensibilidad y arraiga, en la mayor parte de los casos, sólo en el corazón”.

En esta misma línea Osorio García de Oteyza (2005, p. 55) afirma que “los niveles de solidaridad que se dan entre la población española son de los más altos de Europa, pero estos datos positivos, tienen la réplica de quien ve en la solidaridad española una solidaridad de momentos (pasión latina), lo que sólo palia problemas de corto plazo y no transforma problemas de raíz”.

La formación en la responsabilidad social pues, no puede asentarse única y exclusivamente en “razones del corazón”, en palabras de Álvarez (2007):

De lo que se trata es de que nuestra convicción no sea fruto de un prejuicio inyectado por vía emocional que, después, alcanza nuestro intelecto y se asienta tomando posesión de él, sino de una reflexión seria. Muchas personas han sentido y sienten la llamada a la solidaridad sobrecogidos por una noticia, por una imagen, por una situación que ha tocado su “fibra sensible” y ante la que se han cuestionado su responsabilidad social. Pero el compromiso que buscamos no puede apoyarse sin más en la sensibilidad; el ser humano necesita convicciones más o menos firmes sobre las que apoyar sus acciones, si no quiere dejarse llevar por un torrente emocional que lo esclavice y anule su libertad (p. 15).

La clave por tanto, está en encontrar la respuesta a este interrogante: si los “buenos sentimientos” no siempre bastan, entonces ¿qué otras razones hay para ser “socialmente responsables”?, ¿por qué nada de lo que le suceda al otro me puede resultar ajeno o indiferente? Estamos convencidos de que la auténtica responsabilidad social, aquella que no pasa de moda ni está a merced de los sentimientos que vienen y van, es aquella que se fundamenta en el reconocimiento y el respeto de la dignidad humana. Solo si sabemos quién es el hombre y qué tiene de valioso para merecer siempre (sea cual sea su condición, raza, sexo o pasado) un trato digno y conforme a su naturaleza, podremos responder a esa exigencia universal de compromiso social, que es inherente a la esencia humana.

El hombre es por naturaleza un ser de encuentro, un ser social, que necesita de los otros para desarrollarse y que solo en relación con los otros alcanza la plenitud a la que está llamado. La persona es una “realidad dialógica”, comunitaria, que se perfecciona a sí misma y perfecciona a los demás por la vía del encuentro. En palabras de López Quintás (1998):

La persona humana es un ser que deviene, se hace, se educa, no sólo es, sino que tiene que llegar a ser (...) el hombre tiene una condición personal que recibe su ser como un don, y tal condición implica la necesidad de irse configurando paulatinamente en orden a adquirir un modo de ser peculiar, una personalidad, una segunda naturaleza. Este proceso de configuración personal se centra en el encuentro (p. 24).

La formación en la responsabilidad social debe dirigirse por tanto, “en primer lugar hacia un descubrimiento gradual del otro y en segundo lugar hacia la participación en proyectos comunes” (Ortiz de Montellano, 2000, p. 10). Según este autor, “la responsabilidad, que viene del latín, *re*: voltear y *espond*: promesa, se concibe entonces como la capacidad de voltearse, notar, verse afectado, informarse, crear vínculos y prometer” (p. 99).

Según López Quintás, la palabra responsabilidad está vinculada de raíz con los términos corresponder, corresponsable. Ser responsable significa responder a la llamada de los valores que piden ser realizados. Esto implica sensibilidad para los valores, es decir, capacidad para descubrir y reconocer la fecundidad que tienen en nuestra vida al ofrecernos posibilidades de auténtico desarrollo personal. La vinculación a los valores constituye un modo de obligación que amengua o incluso, a veces, anula la libertad de maniobra pero hace posible la verdadera libertad humana, la libertad creativa o libertad interior (López Quintás, 1998)

Esta definición de la auténtica libertad como vinculación “ob-ligada” a los valores nos sirve de marco de referencia para afrontar la cuestión más espinosa y que más debate provoca en la asignatura de Responsabilidad Social (y no solo entre nuestros alumnos): el tema de la obligatoriedad. Es necesario explicar qué entendemos por obligación, en el sentido en el que lo plantea López Quintás (2003, p. 115): “ob-ligación” como vinculación a algo valioso, sentirse ligado a algo que te realiza como persona.

Lo que pretendemos con la asignatura de Responsabilidad Social es acercar al universitario al área de irradiación del compromiso social, de la solidaridad, para que él perciba el valor de lo que se le sugiere y lo asuma como propio, lo interiorice; y así comprenda, en su génesis, por cuenta propia, la razón profunda de la necesidad de plantearse el ejercicio de su profesión desde la responsabilidad social, pero no desde una coacción, sino desde una convicción interior y personal, a la que llega mediante la combinación de la reflexión teórica y la realización de las prácticas.

López Quintás (2003) matiza que no se trata de enseñar el valor, en nuestro caso de la Responsabilidad Social Universitaria, sino de ayudar al universitario a descubrirlo por sí mismo, es decir:

Ayudarle a que descubra por su cuenta el encuentro y, a su través, los valores y las virtudes, y esa labor de persuasión la realizará él mismo, y quedará internamente convencido de que asumir valores es una exigencia de su condición de persona y constituye, por tanto, la tarea primordial de su vida (p. 17).

Breve historia de la asignatura en la UFV.

La acción social ha sido, desde la fundación de la Universidad Francisco de Vitoria, un pilar básico de la formación integral por la que apostamos. Para formar futuros profesionales es fundamental que los universitarios se comprometan con la sociedad en la que viven a través del servicio a los demás, sobre todo a los más necesitados.

Este planteamiento nos llevó a idear la manera más eficaz de implicar a nuestros alumnos en el ámbito de la acción social. La creación de la Cátedra de Responsabilidad Social es el reflejo de esta apuesta. Con 9 créditos en principio (en la actualidad con 6), la asignatura, de carácter obligatorio, está enmarcada dentro de las materias de Formación Humanística y se imparte en 2º curso de todas las titulaciones de nuestra Universidad.

Nuestra experiencia durante estos veinte años en el trato continuado con más de 150 ONG, un número mayor a 7.000 alumnos en prácticas sociales y a 150 monitores, nos avalan para ser marco de referencia en el panorama universitario en este campo.

El largo camino recorrido, sin referentes previos o modelos a seguir, nos hizo llegar a la conclusión de que, para cumplir el propósito formativo de la asignatura, era necesario que como complemento a las prácticas el alumno recibiera una fundamentación teórica en el aula, una atención personalizada mediante tutorías y un acompañamiento en la realización de sus prácticas.

Estructura de la asignatura de Responsabilidad Social en la Universidad Francisco de Vitoria

Parte teórica.

Las clases de teoría tienen como objetivo provocar en el alumno una reflexión sobre el sentido de la responsabilidad social desde el respeto a la dignidad humana. El punto de partida de la asignatura es plantearnos la posibilidad de cambiar el mundo, nuestro mundo, nuestro entorno personal y profesional. El reto es asumir la responsabilidad personal que cada uno tiene en la construcción de un mundo mejor. Todos llevamos dentro una inquietud, un anhelo, un deseo de cambiar las situaciones de injusticia y desigualdad que vemos a nuestro alrededor.

La inquietud por el otro está impresa en el corazón de todo ser humano, forma parte de su esencia, de su naturaleza personal, aunque a veces no la veamos o identifiquemos y sea más cómodo no reconocerla, aunque muchos se empeñen en refugiarse en la indiferencia o el escepticismo, ahí está: nada de lo que le pase al otro nos puede resultar indiferente. Pero para reparar en ello, es necesario pararnos un momento, en medio de la velocidad vertiginosa del día a día, detenernos para aprender a mirar, con tiempo y silencio, contemplar cómo está el mundo y preguntarnos qué podemos hacer para mejorarlo, hoy como universitarios y mañana como profesionales. Vamos a observar el pasado, el presente y el futuro con una mirada abierta, profunda, responsable, con el fin de plantearnos el ejercicio de nuestra profesión desde el servicio al otro, porque lo que nos estamos jugando es nuestra realización personal, en definitiva, nuestra propia felicidad.

Y vamos a hacerlo desde la reflexión y el estudio de una serie de temas que están directamente relacionados con esta forma de mirar, que transforma al que ve y a los que son vistos por ella.

El temario comienza con un esbozo de la Postmodernidad y de la fisonomía del hombre que esa “cultura” ha engendrado. A continuación nos planteamos quién es el hombre, en todas sus dimensiones: corpórea y espiritual, como individuo y como persona, ya que el fundamento último de la solidaridad es la persona.

Esta “vocación social” propia del universitario y esencial en todo profesional se construye sobre un análisis del mundo en el que nos vemos inmersos, no solo en el plano de los hechos, sino también en el de las ideas. Para ello, haremos un recorrido del desarrollo histórico del concepto de solidaridad, *mirando al pasado* desde una reflexión sobre los distintos intentos que se han dado a lo largo del tiempo para luchar contra las situaciones de desigualdad e injusticia. Contemplaremos las respuestas concretas que se han propuesto en el pasado y nos detendremos en la actuación de las Organizaciones No Gubernamentales y en el papel activo que la Iglesia ha desempeñado y sigue desempeñando en su compromiso social respecto del hombre y del mundo.

A continuación *el objeto de nuestra mirada se centrará en el presente*: desde diversas perspectivas, primero en el ámbito universal y luego en nuestro entorno más próximo, examinaremos la realidad del mundo actual, en sus luces y en sus sombras. No se trata de recrearse en los aspectos negativos, sino de valorar también los positivos e intentar encontrar posibles vías de solución para aquellos.

En un tercer momento, *volveremos la mirada sobre nosotros mismos*, sobre la realidad del ser humano: ese ser, que es el hombre, que busca la felicidad en todas y cada una de sus acciones, pero que se ve constantemente contrariado por la realidad de su finitud y contingencia: el misterio del mal y del sufrimiento emerge así como un interrogante siempre inquietante pero, a la vez, muestra –con la actitud con la que muchos seres humanos se enfrentan a él– la riqueza y dignidad que también es inherente a la persona, y las posibilidades que esta tiene de progreso y perfeccionamiento espiritual. En todo caso, esa realidad doliente, lo mismo que la realidad de la injusticia que contemplamos por doquier, y sobre todo el reconocimiento de la dignidad inviolable que cada hombre tiene por el hecho de ser persona humana, debe suponer para nosotros una interpelación, una llamada, una respuesta solidaria que vaya mucho más allá de las modas dominantes o de lo que se considera políticamente correcto.

Por último, *miraremos al futuro* adentrándonos en un mundo novedoso y aún por explorar, muy apropiado para el cumplimiento de nuestro objetivo general: la responsabilidad social corporativa. Paulatinamente, el mundo de la empresa va siendo consciente de la importancia que tiene la adquisición de un compromiso

de responsabilidad social, incluso desde el punto de vista de la eficiencia. La clave, sin embargo, siempre estará en la persona, pues es cada individuo el que, en el uso de su libertad, contribuye al bien común y a la cohesión social, o los destruye.

Programa de la asignatura de Responsabilidad Social:

I. Temario

Introducción

- Sentido de la asignatura
- Explicación de las instituciones para la parte práctica

Tema 1: El fundamento último de la solidaridad: la persona

- 1.1. Punto de partida: esbozo de la Postmodernidad y de la fisonomía del hombre actual
- 1.2. ¿Quién es el hombre? La dignidad del ser humano: sentido y fundamento

Tema 2: El hombre está llamado a cambiar la historia

- 2.1. Desarrollo histórico del concepto de solidaridad
- 2.2. Declaración Universal de los Derechos Humanos
- 2.3. La solidaridad: mucho más que una moda
- 2.4. La solidaridad en acción
 - La actuación de las ONG
 - El papel de la Iglesia en la ayuda social

Tema 3: Panorámica de la realidad actual: el porqué de la solidaridad

- 3.1. Perspectiva Mundial
 - 3.1.1. Sombras del desarrollo humano: pobreza, desigualdad, salud, educación, guerra, medio ambiente, derechos humanos y mujer
 - 3.1.2. Avances positivos del desarrollo humano
- 3.2. En tu entorno más próximo
 - Discapacidad
 - Inmigración
 - Tercera edad
 - Drogadicción
 - Alcoholismo
 - Reclusos
 - Violencia de género
 - Infancia
 - Indigentes
 - Enfermedad (Sida y Cáncer)
 - Otros

Tema 4: La realidad del ser humano

- 4.1. Felicidad y sufrimiento: dos caras de una misma moneda
- 4.2. El sufrimiento como misterio
- 4.3. La actitud del hombre ante el sufrimiento propio y ajeno

Tema 5: La Responsabilidad Social Corporativa

- 5.1. ¿Qué es la RSC?
- 5.2. Dimensiones de la RSC

II. Sistema de evaluación

- La asignatura consta de tres partes fundamentales:

1. **Prácticas:** servicio social en una institución a lo largo del curso
2. **Tutorías obligatorias:**
 - Cada alumno tiene la obligación de asistir a dos tutorías cuya fecha y horario será asignado por el profesor a principio de cada cuatrimestre.
 - En cada tutoría el alumno tendrá que presentar y exponer un trabajo. Requisito indispensable para tener tutoría será la entrega del trabajo por escrito en la fecha establecida por el profesor.
3. **Nota teórica:** se evaluarán los contenidos teóricos dados en clase por medio de un examen final, lo que supondrá un 70% del total. El resto de la nota vendrá determinada por la calificación de los dos trabajos que se entreguen en las tutorías y por las intervenciones en clase (30%).

Para tener aprobada la asignatura es indispensable:

1. Haber realizado las prácticas y obtener la calificación de APTO (las prácticas tendrán la calificación de apto o no apto, según el informe de la institución colaboradora).
2. Haber entregado y expuesto los dos trabajos en las tutorías.
3. Haber obtenido en la nota teórica una calificación de aprobado.

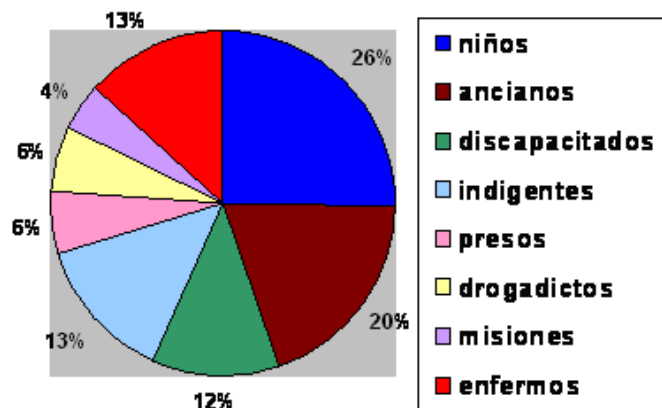
Nota: si el alumno no ha cumplido los tres requisitos (apto en las prácticas, apto en las tutorías y aprobado la nota teórica) no superará la asignatura.

Parte práctica.

El objetivo de las prácticas no es otro que el de experimentar en persona que sí es posible hacer algo concreto para cambiar el mundo de muchas personas que están en una situación injusta, de marginación, soledad, sufrimiento, abandono, enfermedad... dando un poco de nuestro tiempo y de nuestra persona.

Queremos que el alumno se acerque a realidades diferentes a las que él vive, con el espíritu de apertura a lo universal que ha de caracterizar a todo universitario. Abrirse al otro para encontrarse y para implicarse desde el compromiso personal. Para ello, el Departamento de Acción Social asigna a cada alumno un proyecto social para participar a lo largo de todo el curso en colaboración con una ONG. Hemos contribuido con más de 150 instituciones sociales sin ánimo de lucro, que agrupadas por áreas se clasifican según el siguiente organigrama:

Figura 1. Áreas sociales en las que colaboramos



El Departamento de Acción Social es quien coordina y gestiona las prácticas sociales de los alumnos. Algunas de sus funciones principales son: selección de las instituciones y de los proyectos en los que nuestros alumnos van a colaborar, distribución de las plazas, seguimiento personalizado de su desarrollo mediante un contacto periódico con las instituciones y la atención de los alumnos en el Departamento.

Tutorías:

Por medio del trato personalizado se pretende conocer al alumno y detectar sus necesidades, motivarle y lanzarle a la acción, provocar en él una reflexión profunda sobre el porqué y el para qué de lo que está haciendo en relación con su vida personal y su futuro profesional. La primera tutoría tiene por objeto el contacto personal con cada alumno para conocer cuáles son sus inquietudes y su experiencia en las prácticas: qué dificultades ha tenido al inicio, cuál es su grado de apertura y de implicación en el proyecto, qué tiene que ver con el ejercicio de su profesión lo que está aprendiendo.

La segunda tutoría se realiza en pequeños grupos de cuatro o cinco personas, con el fin de que hagan una puesta en común de las experiencias vividas durante la realización de las prácticas. De este modo, todos tienen la oportunidad de conocer qué es lo que sus compañeros han hecho y qué han aprendido de ello.

- Itinerario del alumno:

A lo largo de estos años, hemos sido testigos de cómo el alumno va recorriendo un camino de transformación personal en esta asignatura que podríamos resumir en el siguiente itinerario: primero, adoptan en general una actitud de rechazo hacia la asignatura por el simple hecho de que les venga impuesta; la mayoría se enfrentan por primera vez a una situación desconocida al inicio de sus prácticas, por lo que sienten cierto miedo y recelo, no saben con lo que se van a encontrar y dudan de su capacidad para responder al compromiso asumido. Se sienten inseguros, a la vez que contrariados por la obligatoriedad de las prácticas.

Pero una vez superada esta primera etapa de desconcierto y rebeldía, un elevado porcentaje de alumnos empieza a implicarse con ilusión y entusiasmo en la labor encomendada.

A continuación, y coincidiendo con la época de los exámenes de febrero, muchos de ellos atraviesan un momento de crisis, se les empieza a hacer cuesta arriba mantener el compromiso de su cita semanal en las prácticas, sobre todo por el agobio de los primeros parciales, a lo que se une el cansancio de final de cuatrimestre y que el aliciente de la novedad ya ha pasado. Es en este preciso momento cuando la labor de motivación del monitor se hace más necesaria, siempre desde la exigencia y el acompañamiento personal.

La tercera fase a destacar dentro de este itinerario del alumno, sería la última y más importante, en la que ya ha quedado atrás la motivación inicial de “tengo que hacer esto para aprobar la asignatura”. Ahora el alumno siente que tiene un compromiso personal con las personas que ha conocido en sus prácticas, que le esperan cada semana, ya no se trata de prestar un servicio en una ONG, sino de encontrarse cara a cara con personas concretas, con nombres y apellidos, personas con las que se ha establecido una relación muy especial y a las que no se puede fallar. Son muchos los alumnos que en este momento manifiestan su deseo de continuar el siguiente curso con sus prácticas, entonces ya como voluntarios. También es cuando más expresan su agradecimiento ante lo mucho que han recibido de esas personas a las que en teoría, iban a ayudar y se cuestionan el “¿quién ayuda a quién?”.

Sin embargo, también hay un porcentaje reducido de alumnos que no hace este descubrimiento personal. Esto, lejos de desanimarnos en nuestro empeño, nos motiva a seguir buscando los medios más eficaces para contribuir a que el mayor número posible de nuestros alumnos recorran el camino de desarrollo personal anteriormente descrito.

Presentamos a continuación algunas de las reflexiones de nuestros alumnos tras cursar la asignatura de Responsabilidad Social, son extractos de sus Memorias de Prácticas que nos ayudan a comprender cómo los fundamentos teóricos de esta asignatura, mencionados anteriormente, se materializan en experiencias de vida reales:

Ser persona: “Después de todas las actividades realizadas en esta asociación he visto cosas que no volveré a ver nunca. Ha sido muy duro, aunque aquí lo verdaderamente importante es la habilidad de cada uno para proyectar esta experiencia en positivo, y es lo que yo he hecho, así que puedo decir con seguridad que ha sido tremendamente provechoso y le he sacado mucho partido. No he sentido la satisfacción personal de haber hecho algo por los demás, eso sería arrogancia. Simplemente he hecho lo que, de alguna manera, me veía obligado a hacer como persona, ni más ni menos que lo que me gustaría que hiciesen por mí si yo estuviese en el lugar de algún interno como el del centro de discapacitados”. J. M.

Sufrimiento, superación personal, solidaridad, felicidad: “Mi experiencia como voluntario en ADIPO ha sido buena. Los meses que he pasado colaborando en la fundación me han enseñado muchísimo sobre la vida, sobre la enfermedad y el dolor, pero también grandes lecciones sobre la superación personal, la lucha, la resistencia, la solidaridad y la felicidad; y por ello me siento muy agradecido y también contento por haber podido ayudarles. Es difícil explicarlo con palabras, pues hay que vivirlo y así entenderlo. Pero es una experiencia que recomiendo a todas las personas que sientan deseos de ayudar” J. G. (Fisioterapia) ADIPO (Discapacitados).

“Estas prácticas me han permitido adquirir y desarrollar una serie de actitudes y valores muy concretos:

Paciencia, para comprender que como en cualquier caso, pero que con este colectivo más todavía; todo tiene un proceso y que las cosas no salen de un día para otro.

Comprensión hacia cada individuo y lo que motiva su conducta en cada momento. Entender el contexto del colectivo y hacerlo propio ha sido la herramienta fundamental en mis prácticas.

Tolerancia hacia cada ser humano, sus miedos, manías y carácter de cada uno.

Humanidad, ya que estas prácticas en cierto modo me han hecho poner todavía más los pies en la tierra. Valorar lo que somos, donde estamos, la fortuna de ser individuos “normalizados” y, lo más importante; la dignidad de aquellos que no entran dentro de la norma.

Por último, debo señalar un valor nada en alza en nuestros días, la **naturalidad**; ante las cosas distintas, sorprendentes, y sobre todo con las numerosas preguntas de los chicos, que a veces aunque indiscretas son realmente curiosas” L. R. (Fisioterapia) ADIPO (Discapacitados).

Desarrollo de capacidades: “Yo creo que es necesario desmitificar la realidad que se tiene de los discapacitados y que hay que fomentar el desarrollo de sus habilidades y capacidades, en lugar de fijarse únicamente en la discapacidad que sufren” M. P. (Publicidad) APADEMA (Discapacitados).

Aprender a ser feliz: “Ellos, con esa capacidad que tienen de ser felices pese a todo, me han cambiado, porque aquello que les hace diferentes es lo que hace que sean tan especiales, y yo, como futura comunicadora, me gustaría poder cambiar la mentalidad de esa gente que, como yo antes, piensa que necesita de todo y tenerlo todo controlado para ser feliz, y que dedicar tiempo a estas cosas es demasiado sacrificio en sus apretadas agendas, cuando en realidad, si solo sacasen un ratito, se darían cuenta de todo lo que pueden ganar. Como conclusión a estas prácticas, y tal vez como comienzo del siguiente capítulo de mi vida, me gustaría agradecerles a todos ellos, por enseñarme tanto y darme esas ganas de cambiar y aprender a ser feliz haciendo felices a otros” N. P. (Comunicación) Aula Medio Ambiental con Don Orione (Discapacitados).

Admitir los errores: “Julián nos contó su historia, cuando era joven huía de los problemas bebiendo hasta el punto de estar ebrio todo el día. De ahí pasó a tomarse drogas más fuertes, hasta que llegó a la heroína. Cuando se quedó sin dinero empezó a compartir jeringuillas y así contrajo el VIH. Lo que más me sorprendió de Julián fue su facilidad de admitir que se había equivocado y seguir adelante, pronto descubrí que no era una cualidad sólo de Julián, sino de casi todas las personas de Basida. Te hablaban de sus peores momentos sin ningún pudor, las cosas que normalmente te da vergüenza preguntar con ellos no hace falta preguntarlas, cuando te quieres dar cuenta, ya lo están compartiendo contigo. Son así de abiertos” M. L. (Enfermos de SIDA).

Responsabilidad y compromiso: “Está siendo tan completa y plena la experiencia que estoy viviendo, que he decidido quedarme como voluntaria en la asociación. Esta asignatura me ha dado mucho; nos hemos responsabilizado y comprometido con algo tan importante como es la ayuda a los demás. Estoy encantada en el hospital, tanto con los niños como con mis compañeros” C. J. (Arquitectura) Asociación Española Contra el Cáncer (AECC).

Valor y escucha: “Las prácticas me han hecho valorar la salud y la vida y aprender a escuchar los problemas ajenos sirviendo a los demás” S. A. (Bellas Artes) AECC.

Humanizarse: “Cuando entro en la habitación de algún enfermo, mi único objetivo es hacerles algo más felices, divertirles y hacerles su enfermedad algo más llevadera, aunque sea durante unos minutos. Es una experiencia que me ha humanizado, me ha enriquecido como persona y me ha ayudado a conocer y madurar un poco más. Nunca sabes hasta dónde puedes llegar hasta que no vives ciertas situaciones. Sabía que hay muchas desgracias, enfermedades, hambre, soledad... pero hasta que no te involucras en alguna de estas cosas, no eres consciente del todo. Cuando me preguntó que porqué realizaba este voluntariado, le conté que para mí era más que una asignatura; era un sueño y un placer” C. G. (Periodismo). AECC.

Concienciación: “Ha sido una muy buena experiencia porque me ha aportado muchísimo como persona; me ha dado una serie de conocimientos que no tenía, he sentido cosas que nunca había sentido y he hecho algo de lo que nunca me arrepentiré”. “La AECC ha ganado un voluntario por muchos años y espero que gracias a esta asignatura el número de voluntarios y gente concienciada incrementa cada año más y más” R. B. (Magisterio) AECC.

Dignidad y mejora: “He aprendido a apreciar, de la fortaleza de los enfermos y de sus familiares, el optimismo por vivir que muestran, su capacidad para luchar y su visión de la vida como algo que nos es dado para preservarlo dignamente hasta el último aliento”. “Las prácticas me han hecho ver que ayudar es tarea de todos y no de unos pocos, porque todos somos responsables de cambiar la situación de gente que vive situaciones difíciles por el simple hecho de que son personas como nosotros, como todos” V. C. (Biotecnología) AECC.

Responsabilidad: “El valor que más he aprendido es el de la responsabilidad. A pesar de que, en ocasiones, me parecía horrible no poder hacer nada por ella, yo estaba allí, sufriendo junto a ella y evitando así que estuviese sola. Lo mejor que me llevo es que haciendo las cosas de corazón, pensando en esa otra persona que está ahí, las cosas tienen otro sentido, las ves de otro modo, valoras cosas antes insignificantes y un simple gracias hace que mi corazón pegue un salto” C. B. (Biotecnología) AECC.

Cambiar el mundo: “He visto una forma de cambiar el mundo a través de la carrera que estoy estudiando y ahora sé que esto es posible, porque he conocido a gente que no se para a pensar si podrá o no podrá... simplemente lo hace... y el resultado es que lo logra” L. T. (Periodismo) CAUCES (Drogodependientes).

“Jamás creí que yo pudiera cambiar el mundo. Pero a medida que realizaba las prácticas sociales me di cuenta de que si todo el mundo dedicase únicamente una hora de su tiempo a la semana a ayudar a los demás, se podrían cambiar muchísimas cosas.” A. D. (Comunicación) CÁRITAS SANTA RITA (Niños con problemas).

Aprendizaje: “Entrar a conocer una realidad como la que nos ofrece la asignatura de Acción Social, es hacer que nuestra vida se convierta en un aprender constante. Cuando das tu tiempo a los demás, cuando por un rato dejas de ser tú el centro de tu mundo, aprendes a no tener prejuicios. Aprendes a mirar al otro de un modo distinto, con el corazón” C. M. (Publicidad) HERMANITAS DE LOS POBRES (Ancianos).

Crecimiento como persona: “No sólo ellos sienten gratitud hacia nosotros. Yo misma he notado una evolución en mi forma de ver la vida durante este curso y estoy segura de que la mayor parte se debe a mi estancia en Alcalá-Meco. He crecido como persona gracias a aquellos a los que tanto desprecia la sociedad en general, los presos” A. L. (Periodismo) GESTORES PARA LA LIBERTAD (Reclusos).

Ejemplo: “El primer paso para cambiar el mundo es ser un ejemplo para ti, luego para los más cercanos, luego para el mundo en general. Es imposible imprimirle un sentido determinado a tu profesión si antes no lo has hecho contigo mismo” A. R. (Bellas Artes) RECAL (Drogodependientes y alcohólicos).

Algo más que conocimientos: “He aprendido que no sólo con un buen currículum se llega a triunfar en la vida, hay mucho más en esta vida que aprender conceptos teóricos, es posible unir nuestras obligaciones laborales con la ayuda al prójimo dedicando una pequeña parte de nuestro tiempo a aquellos que necesiten ayuda” P. L. (Publicidad) CASA DEL POBRE (Indigentes).

Abrir los ojos: “Las prácticas de Acción Social han sido una de las mejores experiencias de mi vida y me han ayudado a abrir los ojos y a darme cuenta de que cuando te das a los demás terminas por ser mucho más feliz” A. R. (Magisterio) BASIDA (Enfermos de SIDA).

Fidelidad: “Fidelidad. Es una de las cosas que he aprendido en las prácticas. Es fundamental que no les falles. Si faltas no sólo estás fallando a los responsables del centro, sino también a los niños, que son los que más te necesitan” E. C. (Comunicación) VILLAPAZ (Menores en un centro de acogida).

Solidaridad: “Realmente es gratificante ver cómo una persona que lo tiene tan “crudo” en la vida, en lo que le queda por vivir, pone todo su esfuerzo en comunicarse contigo, en contarte su experiencia y guiarte, indicándote cómo tienes que ayudarlo, por ejemplo, a ir al baño o a comer. Todos hablamos de solidaridad, pero muy pocos son los que, de verdad, adquieren el compromiso, activo y sacrificado, de ser solidario con otra persona que ha sufrido un daño. La solidaridad debe estar presente en todo momento a lo largo del día, no es cuestión, únicamente, de 5 horas a la semana” M. V. (Fisioterapia) CAUCES (Drogodependientes).

Gratitud: “Estos niños son más agradecidos que los niños que lo tienen todo. Ellos no son conscientes de su situación, pero sí saben que los juguetes no son suyos. Son de la guardería y tienen que devolverlos. No tienen el “instinto” de posesión que tienen otros niños” C. S. (Excellens) APOYO A MADRES SOLTERAS.

Sencillez: “Esta experiencia ayuda a relativizar los problemas. Aprendes que la vida es más sencilla; a ver de nuevo, con ojos de niño. Es una realidad que, si la llegas a ver alguna vez, no te paras a mirar”. “Es la caña. Descubres a tus compañeros sin caretas. Nos ha unido mucho. Al principio impresionan porque te gritan y te intentan tocar el culo. Pero aprendes a conocer a fondo a las personas, a ver más allá de las apariencias” M. G. (Enfermería) CALPAU (Discapacitados).

Vivir la soledad: “El factor soledad se da en todas las residencias, públicas o privadas. Da igual lo caras o baratas que sean. Te das cuenta del papel tan importante que tiene el terapeuta de una residencia. Es el pulmón que da aire al anciano. Cambia mucho como quiera vivir su profesión” S. I. (Informática) FUNDACIÓN SAN PATRICIO (Ancianos).

Convivencia: “He aprendido que la convivencia entre culturas y razas es posible. Si los chavales han podido entenderse, ¿por qué los mayores no?” J. P. (Periodismo) NORTE JOVEN (Jóvenes en riesgo de exclusión social).

A lo largo de estos veinte años, hemos recogido miles de testimonios como los que aquí aparecen. No hemos hecho una selección de los mejores, están elegidos de forma aleatoria, aunque hemos intentado que la muestra sea representativa y variada: es decir, que estuvieran presentes todas las carreras y todos los campos de la acción social en los que colaboramos.

Concluimos con una afirmación que nace de la experiencia de estos años: el valor de la responsabilidad social no se impone de forma coactiva, desde fuera, como algo extraño y ajeno; su forma de hacerse valer es precisamente la de mostrar que no podemos permanecer ajenos a nada de lo que sucede a nuestros

semejantes y en nuestro entorno; si queremos desarrollarnos plenamente como personas, es decir, si aspiramos a la felicidad, estamos llamados al encuentro comprometido con los demás y a la búsqueda del bien común.

Mediante la asignatura de Responsabilidad Social, muchos de nuestros alumnos han hecho este descubrimiento personal, esencial para su vida universitaria hoy y para el ejercicio responsable de su profesión en el futuro. No podemos terminar, sin dejar que vea la luz una constante y profunda intención que está presente en la motivación última de nuestro día a día como docentes, y que no es otra que la de aportar con este trabajo, un pequeño, casi imperceptible granito de arena, en la construcción de un mundo mejor. Creemos que toda búsqueda sincera y honrada de la verdad, también en el ámbito de la investigación científica, ha de redundar en el bien de los seres humanos.

Ante lo contradictorio de un mundo globalizado que alcanza cotas inimaginables de progreso y bienestar para unos pocos y a la vez, cierra los ojos ante las situaciones de injusticia y pobreza de muchos, apostamos por la responsabilidad personal en el compromiso con los otros y con el entorno, como universitarios, como investigadores, como docentes... en definitiva, como parte de la familia humana.

Esta ha sido la música de fondo que nos ha acompañado a lo largo de este extenso y, a veces, arduo camino: la convicción de que la formación en la Responsabilidad Social del Universitario es una respuesta válida y eficaz... y esta firme convicción, que nace de la experiencia vivida, es la que nos sostiene en la esperanza de que otro mundo mejor es posible. De nosotros depende.

REFERENCIAS

Álvarez, J.J. (2007). La verdad y la objetividad como premisas del actuar responsable de los periodistas. En P. Giménez, C. de la Calle & L. Climent (Eds. y Coord.), *Persona y Sociedad. Las dos caras del compromiso* (pp. 159-165). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.

Colin, P. (2009). *Gabriel Marcel, Philosophe de l'espérance*. París: Cerf.

Dedios-Alija, T. (2012). *Responsabilidad Social Corporativa: De La Antropología a la Empresa*. España: Editorial Académica Española.

López Quintás, A. (1998). *Manual de formación ética del voluntariado*. Madrid: Rialp.

López Quintás, A. (2003). *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores*. Madrid: B.A.C.

Marcel, G. (1987). *Aproximaciones al misterio del Ser*. Madrid: Encuentro ediciones.

Maritain, J. (1965). *Carnet de notes*. París: DDB.

Maritain, J. (1993). *La educación en la encrucijada*. Argentina: Andrés Bello.

Navarro, G. (2002). *Desarrollo de la autonomía responsable y responsabilidad social*. Recuperado de <http://www.udec.cl>.

Ortiz de Montellano del Puerto, S. (2000). *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Zamagni, S. (2006). *Heterogeneidad motivacional y comportamiento económico. La perspectiva de la economía civil*. Madrid: Unión Editorial.

CAPÍTULO 15

Construcción de un instrumento para conocer la responsabilidad social universitaria en la Escuela Nacional de Trabajo Social De La Universidad Nacional Autónoma de México

Ulises Torres Sánchez & Ana Hirsch Adler

RESUMEN

Con el fin de investigar el tema de la Responsabilidad Social Universitaria en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, se construyó y se aplicó un extenso cuestionario, que se basó en la revisión y análisis de seis propuestas metodológicas, en la búsqueda de bibliografía especializada, en la revisión de los planes de estudio de la Escuela y en las funciones sustantivas de la universidad. Aunque se tomaron en cuenta muchos autores, se consideraron como los más importantes a Francois Vallaeys (2008 y 2013) para la construcción del marco teórico, Francisco Bermejo (2002) sobre la ética profesional del trabajo social y a Juan José Martí Noguera (2011 a y b) acerca del análisis de valores y responsabilidad social. Asimismo, se consideraron los cuatro principios en que acuerdan la mayor parte de los autores que trabajan sobre ética profesional: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, especialmente en cuanto a la profesión en estudio. Se definió la Responsabilidad Social Universitaria como el compromiso que adquieren los trabajadores sociales durante su formación profesional a la luz de las tres funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación y difusión de la cultura. El capítulo incorpora una propuesta para la formación en este campo temático.

RESUMO

A fim de investigar a questão da Responsabilidade Social Universitária na Escola Nacional de Serviço Social da Universidade Nacional Autônoma do México, foi construída e aplicado um extenso questionário, que foi baseado na revisão e análise de seis abordagens metodológicas aplicadas em busca na literatura especializada, a revisão dos currículos da Escola e as funções substantivas da universidade. Embora muitos autores foram considerados, foram considerados como os mais importantes Francois Vallaeys (2008 y 2013) para construir a fundamentação teórica, Francisco Bermejo (2002) sobre a ética profissional do trabalho social e Juan José Martí Noguera (2011 a y b) na análise de valores e responsabilidade social. Beneficência, não maleficência, autonomia e justiça, especialmente no que diz respeito à ocupação em estudo, houve quatro princípios que concordam a maioria dos autores que trabalham com ética profissional foram consideradas. Universidade de Responsabilidade Social foi definida como o compromisso adquirido por assistentes sociais durante a sua formação, tendo em conta as três funções básicas da UNAM: ensino, pesquisa e difusão da cultura. O capítulo inclui uma proposta de formação nesta área temática.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar la forma en que se diseñó y aplicó el instrumento sobre responsabilidad social universitaria (RSU) en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en sus tres niveles de enseñanza: licenciatura, especialidades y maestría. El cuestionario cuenta con 90 reactivos y ocho dimensiones. Estos resultados son el eje transversal de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de Ulises Torres Sánchez (2013), que permitió la obtención del grado en junio de 2013¹.

La pregunta central fue la siguiente: ¿Qué responsabilidad social tiene la UNAM con el país, a través de la ENTS² a partir sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura? Con este trabajo se buscaba plantear una resignificación del papel de la universidad pública para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

Como supuesto de trabajo se consideró que a mayores elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos identificados en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos de licenciatura, especialidad y maestría de la ENTS UNAM, mayores elementos se tendrán para poder diseñar una propuesta metodológica de evaluación de la RSU.

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario recuperar las siguientes cuatro categorías de análisis: capital social, compromiso social, ética profesional y responsabilidad social universitaria. Se llevó a cabo una investigación documental en las bases de datos de Tesis Doctorales (TESEO, 2012) del Ministerio de Educación de España y en la Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC, 2012), en las cuales se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 1. Número de tesis encontradas en la revisión del estado del conocimiento.

Categoría	Base de datos	Tesis encontradas	Total
Capital Social	TESEO	7	10
	REDUC	3	
Compromiso social	TESEO	4	4
	REDUC	0	
Ética profesional	TESEO	2	6
	REDUC	4	
Responsabilidad Social Universitaria	TESEO	9	16
	REDUC	7	
Total	TESEO	22	36
	REDUC	14	

Nota: elaboración propia.

¹ La Dra. Ana Hirsch Adler fungió como tutora de la tesis.

² La Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM es pionera en la incorporación de elementos de la Responsabilidad Social Universitaria en las universidades públicas mexicanas.

Se construyeron siete tablas que sistematizan la información de estas treinta y seis tesis doctorales, con el fin de enriquecer la comprensión de las cuatro categorías. La tabla 2 contiene siete tesis de Capital Social en la base de datos TESEO, la tabla 3 presenta tres en la base REDUC. En relación a la categoría de compromiso social, se encontraron cuatro documentos en TESEO y ninguna tesis en REDUC. La tabla 5, sobre el tema de ética profesional en TESEO, muestra dos trabajos y cuatro en REDUC. La tabla 6, acerca de responsabilidad social universitaria, evidencia el hallazgo de nueve tesis en TESEO y la tabla siete ubicó a siete tesis en REDUC, completando un total de treinta y seis productos doctorales.

La construcción de las tablas implicó la solicitud para obtener el acceso a los productos doctorales, lectura de los documentos, sistematización de la información en tablas dinámicas y la síntesis. Se presentan datos sobre los autores, universidades, objetivos de investigación, método utilizado para la recolección de la información empírica y los resultados a los que se llegó después del desarrollo de la indagación científica, lo que permitió la construcción del instrumento aplicado en la ENTS-UNAM.

Cuatro categorías para la construcción del instrumento de Responsabilidad Social Universitaria

Se presenta una tabla general de las investigaciones localizadas en la Base de Datos de Tesis Doctorales del Ministerio Español (TESEO, 2012) y la Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC, 2012) que sintetiza los hallazgos del estado del arte en cada una de las cuatro categorías analizadas; posteriormente se presenta un concepto de cada una de ellas.

Capital social

Tabla 2. Tesis de capital social en base de datos de tesis doctorales TESEO

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Moles Evelio Penton Martínez Universidad Complutense de Madrid 01/enero/1979	El capital humano y la educación.	Identificar las capacidades útiles adquiridas por las personas, incluyendo la salud y la vitalidad de una población.	La valoración económica del hombre entre economía y educación, según las ideas de autores representativos de las principales doctrinas económicas.	Obtuvo una aplicación práctica del concepto con respecto a los aportes más recientes al capital humano.
José Antonio Rodríguez Miguez Universidad de la Coruña 08/marzo/2001	La participación en el capital social como modalidad de ayuda pública a las empresas.	Definir los conceptos de ayuda delimitando los posibles supuestos de participación en el capital de las empresas.	Desde una perspectiva jurídico-financiera se exponen las reglas de procedimiento de las distintas fases del análisis que lleva a cabo la Comisión Europea.	Calificó la aportación de capital como ayuda estatal y determinó su eventual autorización a título excepcional.

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Fernando Barceinas Paredes Universidad Autónoma de Barcelona 02/abril/2001	Capital Humano y Rendimiento de la Educación en México.	Analizar la relación ingresos-educación en México a través del cálculo de las tasas de rendimiento de la educación.	Uso del supuesto del capital social de la educación que produce estimadores MICO inconsistentes.	Presentó un conjunto de procedimientos basados en el uso de las variables instrumentales.
María Soledad Castaño Martínez Universidad Castilla-La Mancha 02/junio/2005	La influencia de la política fiscal y del capital social en el crecimiento económico.	Analizar cómo la política fiscal bajo el concepto de capital social y cómo afectan al crecimiento económico del país.	Comprobar las relaciones entre los tres elementos esenciales de la tesis doctoral, la política fiscal, el capital social y el crecimiento económico.	Infirió los efectos del capital público y del capital social, junto a los factores tradicionales de crecimiento, sobre el objetivo económico en el que se quiere incidir, el crecimiento económico.
Mercedes Tejeiro Álvarez Universidad de la Coruña 17/junio/2005	Capital Humano. Análisis empírico de los rendimientos privados de la educación.	Analizar la inserción laboral de los jóvenes en Galicia y la rentabilidad de la educación.	Inversión en capital humano, sus costos y sus beneficios con enfoque comparativo.	Encontrar un empleo está determinado por la naturaleza microeconómica y la decisión de un joven al momento de aceptar un puesto de trabajo.
Reinaldo Sergio Calvo Apablaza Universidad de Cádiz 05/diciembre/2006	Gestión de recursos humanos, inversión en el capital social, análisis de un caso.	Analizar la influencia del sistema de gestión de recursos humanos en el stock de capital social, para grupos de empleados heterogéneos en la organización.	Establece la relación entre la gestión de políticas y prácticas de recursos humanos y su impacto en los diferentes grupos de capital social para mejorar el desempeño y la ventaja competitiva en la organización.	Propone un modelo para comprender el impacto de la gestión de recursos humanos como un recurso estratégico.
Maura Núñez Flores Universidad de la Coruña 8/abril/2011	Capital Humano. Análisis empírico de los rendimientos de la educación	Analizar la rentabilidad de la educación en Panamá con modelos de capital humano y datos de Encuestas de Hogares 2001, 2004 y 2009.	Análisis comparativo en educación porque esperan que en el futuro de su vida aumente su flujo de rentas netas, desde esta perspectiva la educación es un activo rentable.	Observó una tendencia decreciente en los rendimientos educativos, muestra una discriminación por género a favor de los hombres.

Nota: elaboración propia

Tabla 3. Tesis de capital social en la base de datos REDUC

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados
Benjamín Álvarez (s.f.) Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Internacional en Santiago de Chile	Capital social de la investigación en América Latina.	Ubicar a los recursos humanos como el punto de partida del crecimiento económico, progreso social y desarrollo humano, apoyados por una infraestructura institucional, redes de información y vinculación.	Estudio comparativo de los recursos humanos, programas de formación y relación entre las instituciones que ofrecen tecnología y el sector productivo en diferentes formas de desarrollo del capital social de América Latina.	Establece que América Latina posee un alto capital social para desarrollar investigación desde las universidades.
Carlos García Centro de Estudios Educativos en México (s.f.)	Capital humano, educación y trabajo.	Ubicar si las erogaciones en materia de educación y formación académica deben considerarse una inversión.	El análisis de las pequeñas y medianas empresas muestra que no consideran aspectos de tipo social como la educación y la formación permanente de los trabajadores como capital social, se requiere una mayor preparación donde los sindicatos deben ofrecer capacitación y actualización en tecnología.	Aporta que no hay certeza sobre la rentabilidad, eficacia y rendimiento de la educación, tampoco de la relación en la formación adecuada para la población de los mercados laborales, la educación y el capital pueden enfrentar los desafíos del mundo actual.

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Carlos Muñoz Izquierdo y Rosa María Lira Meza Centro de Estudios Educativos de México, (s.f.).	Capital cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en la Ciudad de México.	Estudiar los factores que han intervenido en el surgimiento y supervivencia de las microempresas del sector informal mediante los enfoques: estructural, microeconómico y jurídico-administrativo.	Se eligieron 598 microempresas ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Se aplicaron entrevistas a los propietarios que tuvieran menos de 10 trabajadores y que se referían a determinados giros comerciales y de servicios. La escolaridad de los propietarios es determinante en la productividad de las microempresas, a mayor escolaridad una mayor toma de decisiones acertadas.	Concluye que el capital social es: un recurso de individuos que emerge de sus lazos sociales y oportunidades que obtienen las personas al ser miembros de ciertas redes, está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión duradera de relaciones institucionalizadas. El capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital humano.

Nota: elaboración propia

Concepto de capital social.

Mauricio Correa (2010: 115) retoma de Francis Fukuyama la definición sobre capital social como “un conjunto de valores, virtudes o normas informales que son compartidos entre los miembros de un grupo y que permiten la cooperación entre los mismos con el fin de alcanzar objetivos o normas comunes”. A su vez, recupera a Robert Putman (Correa, 2010: 119) en su distinción entre dos tipos de capital social: el *vinculante* o *inclusivo* y el “*que tiende puentes*” o *exclusivo*. El vinculante (*bonding*) se refiere a la interacción horizontal que se lleva a cabo entre individuos similares dentro de un mismo grupo. La base de esta interacción se produce a través de un rasgo de identidad compartido por todos los miembros, tales como el parentesco, la etnia, la edad o una determinada profesión. Este tipo de capital social es fundamental para generar un *nosotros* cuya colaboración se asienta en demandas y objetivos semejantes. El que tiende puentes (*bridging*) se hace cargo de la interacción entre individuos diferentes para reducir la distancia entre unos y otros.

El capital aporta a las personas una alta capacidad de participación y cooperación en el medio donde se circunscribe. Implica los recursos éticos y humanos con los cuales la sociedad es capaz de alcanzar una meta o beneficio propio. En referencia a la universidad, se entiende como todo aquel recurso humano que labora y participa en la comunidad universitaria (ex alumnos, estudiantes, personal administrativo, de servicios, docentes e investigadores).

Compromiso social

Tabla 4. Tesis de compromiso social en la base de datos TESEO

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Juan José Vera Martínez Universidad de Murcia 01/enero/1996	Sistema de valores y compromiso social de los jóvenes.	Revisar de manera crítica la conceptualización y medida de los valores en diferentes áreas: Axiológica, Sociológica, Ética, Antropología y Psicología social.	Utiliza los enfoques de <i>Parsons</i> , <i>Kohn</i> y <i>Rokeach</i> ; atiende a los hallazgos de <i>Inglehart</i> , teoría de facetas y teoría de las representaciones sociales para analizar los tipos de valores sociales. Construye un cuestionario de 48 valores, subdividido en tres listas (personales, interpersonales, sociales), que responde a una técnica mixta entre ranking y rating (jerarquización y estimación), y que es aplicado a una muestra de 315 jóvenes universitarios.	Se obtuvo una relación significativa entre algunas de estas orientaciones, por ejemplo: autodirección y universalismo con los niveles de compromiso del universitario.
Alexis Jacobo Bañón Gomis Universidad de Valencia 24/abril/2008	Compromiso organizativo y ética. Revisión teórica y empírica del modelo de Allen y Meyer.	Argumentar la permanencia del trabajador en la empresa para explicar la rotación laboral desde los enfoques psicológicos y económicos.	Presenta la dimensión ética del compromiso organizativo y sus dimensiones con el modelo de Allen y Meyer (1990).	Concluye que la antropología humana sostiene la ética integral del compromiso organizativo para la explicación teórica y su medición empírica.
Jazmín Cruz López Universidad Politécnica de Cataluña 13/marzo/2009	La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades.	Describir el contexto bajo el cual las instituciones de enseñanza superior deben lograr su misión.	Emplea una encuesta dirigida al personal administrativo de educación superior.	Muestra el alarmante desequilibrio, desigualdad e inconsistencia en la educación, que es visto como un proceso dinámico y heterogéneo, como la fragmentación social del mundo, en el servicio de la economía global.
Antonio Nicoló Universidad Autónoma de Barcelona 20/enero/2010	Compromiso social y elección colectiva; mecanismos eficientes, justos y compatibles en incentivos.	Proporcionar un dominio preventivo restrictivo de preferencias por las funciones de utilidad.	Utiliza un modelo tradicional de preferencias individuales, analiza las reglas estables, eficientes y a prueba de estrategias cuando los agentes deben ser asignados a uno de los múltiples servicios.	Presenta una solución de negociación a una amplia gama de problemas de elección con dos agentes: compacto y convexo, un punto de referencia (<i>status quo</i>) y una relación de preferencias.

Nota: elaboración propia

Compromiso social en la Base de datos REDUC.

La base de datos REDUC no cuenta con ninguna tesis registrada sobre este tema; sin embargo, se retoma el “Compromiso social por la calidad de la educación” firmado el 8 de agosto de 2002 por la Presidencia de la República y la Secretaría de Educación Pública de México (2002), con el consenso de instituciones públicas, privadas y sociales, y en el que se estableció un diagnóstico consensuado, compromiso común y especificación de la tarea. Este organismo define el compromiso social como una motivación que se basa en principios de honorabilidad y voluntariedad, lo que significa que se invierte tiempo o dinero en un proyecto

que sirve a una buena causa. Esta forma de compromiso puede ejecutarse en organizaciones no gubernamentales o asociaciones de protección medioambiental y derechos humanos. La ayuda se realiza a través de la afiliación a la asociación, que tiene por regla un objetivo similar y servicio concreto, que permite un beneficio directo a la sociedad a la que pertenece.

La formación del compromiso social comienza en el *hábitat*. Esto no se reduce a un espacio geográfico, sino a las relaciones que establece el ser humano. Es fundamental, ya que en él es donde cada individuo se desarrolla con el resto de las personas. Sin duda alguna, los contextos históricos, culturales, sociales y tecnológicos llevan al hombre a comprometerse con la sociedad. Permite que el individuo despliegue su poder en diferentes escenarios.

Pero, ¿cuál es el servicio que ofrece el trabajador social a la sociedad? Después de revisar estos conceptos, en este trabajo, el compromiso social se entiende como: la inspiración profesional basada en el respeto, igualdad y dignidad de la persona para poder contribuir con las causas que permiten el desarrollo pleno de los integrantes de un grupo, comunidad y sociedad en general; cuyos principios motores son los derechos humanos.

Ética profesional

Tabla 5. Tesis de ética profesional en base de datos TESEO

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados
Perla Rocío Ramírez Reyes Universidad Complutense de Madrid 01/enero/1977	Ética profesional: responsabilidad docente.	Analizar la historia de la ética para el futuro educativo.	Análisis de la ética a través de la historia. La forma en cómo prepararse académicamente al futuro docente educador.	Aporte de la aplicación clara de los valores que dan cuenta de ética profesional.
Jorge Candas Romero Universidad Carlos III de Madrid 22/junio/2010	Ética profesional en Biblioteconomía.	Compilar las reflexiones que se han desarrollado en 8 países.	Enmarca bajo el ámbito español las reflexiones e investigaciones que se han desarrollado en otros países.	Un reporte técnico de las reflexiones encontradas sobre valores y la similitud en las nacionalidades encontradas.

Nota: elaboración propia

En esta base de datos no se encontraron tesis acerca del tema de ética profesional.

Tabla 6. Tesis de ética profesional en la base de datos REDUC

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Enrique Ravelo Centro de Reflexión y Planificación Educativa de Venezuela 1996	Ética y calidad de la educación.	Establecer la relación entre ética y calidad de la educación impartida en el binomio escuela-sociedad.	Una encuesta al personal de la administración de una Institución de Educación Superior.	Indica que debe existir ética para lograr la calidad educativa, pues sin la ética no se logran los objetivos.
José Hernán Albornoz Centro de Reflexión y Planificación Educativa en Venezuela 1996	Ética y sociedad.	Revisar teorías educativas y características del perfil ético del saber docente.	La ética como el arte de enseñar para que el alumno cultive las virtudes de ser racional, íntegro, veraz, honesto, comprensivo, perseverante, ecuánime, prudente, bondadoso, capaz de servir de modelo para lograr que la educación supere la crisis actual.	Conceptualiza a la educación como un proceso: cambiante, estructural, interrelacionado, social y psicológico de transmisión de capacidades, poderes e ideales como de autoafirmación y desarrollo.
Ruth Capriles Centro de Reflexión y Planificación Educativa en Venezuela 1996	Ética y trabajo.	Describir los valores de la sociedad venezolana en relación al trabajo como una estrategia de la pedagogía laboral fundada en las actitudes de respeto hacia la naturaleza y el ser humano.	Tiende un puente entre las tradiciones de conocimiento y las exigencias de la sociedad, intereses pragmáticos de los diferentes grupos sociales y creación de una ciudadanía crítica, utilidad del trabajo como medio de vida y actividad profesional como fuente de identidad.	El trabajo es útil como medio de subsistencia por la actividad profesional desarrollada, misma que le brinda identidad y ética al ejercicio profesional.
Rodrigo López Zavala Centro de Reflexión y Planificación Educativa en Venezuela 2009	Huellas de la profesionalidad: ética profesional en la formación universitaria.	Determina las diversas esferas de responsabilidad para poner en juego la razón, sentimientos, desarrollo de habilidades y voluntad para lograr consolidar el campo profesional.	Realiza una encuesta aplicada a profesionistas de distintas carreras universitarias para obtener su opinión.	Otorga elementos para la creación de una sociedad justa, traslada la idea de lo bueno a lo correcto, así la ética profesional se convierte en un puente privilegiado entre el capital humano y capital social.

Nota: elaboración propia

Concepto de ética profesional.

Ezequiel Ander-Egg (1995) considera a la ética en su dimensión social como una ciencia o tratado de los deberes y conductas inherentes a una profesión determinada, que trata de la moral, investiga, explica y da respuestas a las que aporta la filosofía.

Responsabilidad Social Universitaria

Se presenta una tabla de resumen sobre las investigaciones localizadas que sintetizan los hallazgos del estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria.

Tabla 7. Tesis sobre responsabilidad social universitaria en base de datos TESEO

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados
Manuel Torres Márquez Universidad Complutense de Madrid 01/enero/1990	Responsabilidad social de la universidad a finales del siglo XX: análisis y propuestas a partir de encuentros especializados en la década de los ochenta.	Analizar los eventos especializados en la década de los ochenta.	Análisis del contenido de los congresos, jornadas, simposios, conferencias, talleres, seminarios y mesas redondas sobre el campo temático, efectuados en los años ochenta para la construcción del concepto.	Un modelo preliminar a partir del desempeño académico sobre lo que significa la Responsabilidad Social Universitaria.
Salvador Ortiz de Montellano Universidad Complutense de Madrid 27/noviembre/2000	Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario.	Evaluar el compromiso del joven egresado universitario a partir de la responsabilidad social.	Aplica un instrumento a egresados sobre medición de la responsabilidad en la Universidad Complutense de Madrid.	Ofrece un modelo de evaluación de desempeño de responsabilidad social, a partir del perfil social obtenido por el egresado.
Francisco Javier Alonso Arroyo Universidad de Valencia 30/abril/2004	Adquisición de actitudes en responsabilidad social a través de un programa para promoción del voluntariado.	Fundamentar de manera teórica las aportaciones de los principales autores que han investigado sobre el tema.	Es un trabajo experimental realizado en varios grupos de alumnos de 3º y 4º grado en dos colegios concertados de la ciudad de Valencia, que confecciona un cuestionario escolar de actitudes, siguiendo todas y cada una de las fases técnicas para darle validez.	Midió las actitudes de los alumnos, tanto del grupo experimental como el control y ubicación de la conciencia social, para la construcción de actitudes de responsabilidad social.
José Luis Ángel Vega Universidad Politécnica de Madrid 13/septiembre/2004	La responsabilidad social y principios de desarrollo sostenible como fundamentos teóricos de la empresa.	Definir los fundamentos teóricos de la información social de la empresa.	Análisis desde la teoría de la responsabilidad social, el desarrollo sostenible y la teoría de la información social de la empresa.	Elabora un modelo de informe social coherente con fundamento en los principios de RSU.
Mariela Pérez Chavarría Universidad Málaga 20/junio/2007	La responsabilidad social corporativa en México: un acercamiento desde la comunicación en las 25 empresas más importantes del país.	Analizar la comunicación de la Responsabilidad Social Corporativa en el país.	Identifica la comunicación de la Responsabilidad Social Corporativa en el país y las prácticas más comunes, a partir de lo que dicen las 25 empresas más importantes de México, según el último listado (2006) de la revista mexicana Expansión (similar a <i>Fortune</i>).	Ofrece los estilos de comunicación que utilizan las empresas para argumentar el discurso de la responsabilidad social en México.
Luis Bernardo Martínez Cerna Universidad Deusto 12/diciembre/2008	La responsabilidad social corporativa y competitividad: un estudio a partir de la percepción de agente de sucursales bancarias privadas chilenas.	Estudiar la relación existente entre responsabilidad social corporativa y competitividad, a partir de la percepción de agentes de sucursales en seis bancos privados chilenos.	Primero se caracterizó a cada banco participante en el estudio, nivel de actividad de las estrategias de RSC, <i>stakeholders</i> considerados al implantar políticas de RSC, se identificaron los potenciales beneficios relacionados con prácticas de RSC que son de interés para los bancos participantes en el estudio.	La responsabilidad social no tiene influencia significativa sobre el constructo de competitividad, pero significativamente sobre la percepción de las oportunidades de acceso al capital, autorregulación del sector bancario y nivel de innovación en esos bancos.

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados
Antonio Mario Pizzolante Negrón Ítalo Universidad Jaume I de Castellón 17/diciembre/2008	La responsabilidad social empresarial dirigida a la empresa socialmente responsable.	Identificar la actuación de las empresas sobre el tema de responsabilidad social.	A partir de una extensa consulta cualitativa y cuantitativa, presenta nuevas definiciones que orientan la actuación empresarial, compartiendo herramientas gerenciales que contribuyen a la construcción de procesos de gestión más conscientes, que hacen evolucionar los conceptos tradicionales de la Responsabilidad Social Empresarial.	Propone un modelo de actuación de una empresa socialmente responsable para el contexto actual.
Raúl Marcelo Benavides Lara Universidad Alcalá 29/enero/2009	La responsabilidad social como instrumento de planificación en las universidades públicas ecuatorianas.	Analizar las propuestas para el cumplimiento de la responsabilidad social de la universidad.	Establece criterios y experiencias, un marco teórico adecuado a la responsabilidad social universitaria, define los parámetros necesarios para utilizar este enfoque de gestión en la planificación de universidades públicas del Ecuador.	Obtiene aplicaciones que se pueden realizar en el espacio de la responsabilidad social universitaria, para las universidades públicas ecuatorianas.
Carmen Calle Maldonado Guevara Universidad Complutense de Madrid 09/julio/2009	La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico.	Identificar los valores en que se forman los universitarios.	Construcción de una escala de medida del grado de responsabilidad social del universitario, con base en cinco dimensiones que conforman la definición del concepto de responsabilidad social en la universidad, compara a los alumnos que cursaron esa asignatura frente a aquellos que no la han cursado (en la misma Universidad y la Universidad Complutense de Madrid).	Obtiene la eficacia de los resultados de esta asignatura como un medio para formar al alumno en la responsabilidad social.

Nota: elaboración propia

Tabla 8. Tesis de responsabilidad social universitaria en la base de datos REDUC

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados obtenidos
Rafael Pineda Reyes Universidad Rafael Landívar (CINDEG). Guatemala. 1986	Responsabilidad de la educación superior frente a las demandas del desarrollo del país.	Establecer la falta de preparación de la universidad para entrar en el año 2000 con las condiciones adecuadas y dar respuesta a la responsabilidad social universitaria.	Analiza la ubicación de la educación y la demanda de profesionales, diagnostica la situación universitaria actual.	Se realiza un pronóstico de la población estudiantil para el año 2000 y expectativas de la enseñanza superior en Guatemala.
José Antonio Gutiérrez Nava, Fernán Núñez Pineda y Adolfo León Gómez Universidad Pedagógica Nacional (CIRE) 1989	La responsabilidad del profesor universitario.	Características que debe reunir un profesor universitario.	Aplica una encuesta a los alumnos de los semestres más avanzados, para poder ostentar las respuestas sobre las necesidades de formación que requiere un profesor de la asignatura de responsabilidad social.	Las características de un profesor universitario son: dominio de la ciencia que va enseñar, fluidez, uso de metodología y forma de transmitir los conocimientos en el marco de la responsabilidad social universitaria

Autor, universidad, año	Título	Objetivo	Método	Resultados
María Cristina Grasso Livio Nowell Universidad Rafael Landívar. Guatemala. 1990	La responsabilidad del fracaso escolar: el hogar y la escuela según los maestros.	Conocer la forma en que los maestros de primer grado de nivel primaria se explican el fracaso escolar y qué provoca la deserción hasta la universidad, el modelo de relaciones (factores y condiciones asociadas) con que dan cuenta de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.	Entrevista a los profesores de primaria a partir de las experiencias y los conocimientos de los profesores de dicho nivel.	Ofrece las diferentes causas del fracaso escolar del siguiente modo: 1-Endógenas al sistema educativo: organización escolar, recursos, prestación del servicio educativo y formación del docente. 2-Exógenas al sistema educativo: relativas al alumno (como individuo; su grupo familiar) y relativas a la sociedad (económicas; demográficas).
Rosa Nidia Buenfil Burgos Centro de Estudios Educativos en México 1992	Responsabilidad, estado y función social de la universidad: pasado, presente y futuro	Aborda la problemática de las relaciones entre el estado, la sociedad y las funciones que se le asignan a la universidad desde la perspectiva de la responsabilidad cognoscitiva.	Realiza un análisis bibliográfico y hemerográfico de documentos de su país en el año en que realiza la tesis.	Confirma de manera positiva que las relaciones entre el estado, sociedad y funciones que se le asignan a la universidad son responsables.
Arnoldo Brenes Castro Universidad Rafael (CINDEG) Universidad Rafael Landívar. Guatemala. 1992	Un llamado a la responsabilidad.	Analiza la responsabilidad humana y los efectos causados por la conducta de las personas, mismas que son originadas en valores equivocados que nos han llevado a la crisis social.	Analiza un grupo de personas por medio de una encuesta general dirigida a la población de donde es originario.	Ubica como efectos: la destrucción del medio ambiente, sobrepoblación, pobreza y guerras. Aplica la idea de la responsabilidad humana en el campo de los derechos humanos y responsabilidad como un concepto jurídico.
Manuel Torres Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación Universidad Rafael Landívar. Guatemala. (CIDE) 1997	La responsabilidad Social Universitaria.	Analizar la universidad desde el debate de la subordinación al Estado.	Realiza un contenido de plan de estudios que termina debilitando su aporte a los contenidos universitarios, mismos que deben integrar la formación de profesionales especialistas y polivalentes en responsabilidad social.	Aporta una lista de 24 conclusiones generales y 48 interrogantes sobre los temas de cuestionamiento entre universidad y sociedad, bien común, derechos humanos, competencia y cómo puede la universidad contribuir al desarrollo del hombre.
Juan José Chávez Zepe-da Universidad Rafael Landívar (CINDEG) 2000.	Responsabilidad de la educación frente a las demandas socioeconómicas del país.	Proceso para la evaluación y autoevaluación de profesores en el nivel superior.	Utilizó la metodología del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, aplicó la evaluación del desempeño pedagógico del profesor en cada curso que imparte, elaboró dos instrumentos: uno para alumnos y otro para profesores. Con una evaluación metódica, paramétrica y sistemática.	Contiene un modelo para la evaluación de la RS del profesor en el nivel superior.

Nota: elaboración propia

Concepto de responsabilidad social universitaria

Francois Vallaey (2008) define la responsabilidad social universitaria como:

Un compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de las distintas funciones de la universidad, tradicionalmente fragmentadas entre sí. La responsabilidad social universitaria procura alinear los tres procesos universitarios básicos de: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible (p. 208).

Otra definición del mismo autor:

Una política de mejora continua de la universidad, hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes y participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible. Las estrategias específicas socialmente responsables para obtener esta mejora son: 1) participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la universidad; 2) articulación de los planes de estudio, investigación, extensión de la cultura y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad y 3) auto-diagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para rendir cuentas hacia los grupos de interés (Vallaey, 2008, p. 209).

Por lo tanto, definimos la responsabilidad social universitaria como un compromiso que adquieren los trabajadores sociales durante su formación profesional a la luz de las tres funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación y difusión de la cultura con pleno apego a los valores, rasgos y derechos humanos, para beneficio de la sociedad y del medio ambiente.

Vocación mediadora de la ética de las profesiones

Domingo Moratalla (2010) considera que se requiere la mediación “no sólo para resolver conflictos o articular la interdisciplinariedad en la gestión del conocimiento, sino para tender un puente cada vez más necesario entre las instituciones educativas y el fortalecimiento de valores como la justicia o la solidaridad”. Es también vital para “para generar espacios de diálogo social y para despertar la conciencia crítica de las instituciones que gestionan el conocimiento” (p. 95). Así planteadas, las éticas profesionales son un antídoto contra la tendencia al “autismo” en todas las unidades universitarias. También lo es contra la tendencia a la abstracción cuando los propios profesionales se centran en sus propios intereses o cuando limitan sus responsabilidades al avance de sus carreras.

En este sentido, en éticas profesionales no sólo hablamos de responsabilidad personal, sino de co-responsabilidades profesionales porque el ejercicio profesional no es una práctica individual sino que se realiza compartida, implicando a los afectados, a otros compañeros, a la institución... e incluso a la propia familia (Moratalla, 2010, p. 95).

Tres modelos de responsabilidad profesional

Aunque Moratalla (2010, p. 95) plantea tres modelos, la ausencia de respuesta también representa uno que llama *naturalista* o *nihilista*. El nihilismo es una opción a la que están apuntando las universidades cuando no se plantean explícitamente la responsabilidad profesional. Los tres modelos son:

Profesionalización mecanicista

La universidad se adapta y ajusta a los mecanismos del mercado laboral. Ante los procesos de modernización se situaría en términos económicos y utilitaristas. Esta opción supone una determinada forma de organizar el conocimiento caracterizado por la separación. Un profesional es un experto, un especialista, una persona con determinadas destrezas o habilidades técnicas. La universidad no se tendría por qué encargarse de otro tipo de habilidades que tuvieran que ver con la responsabilidad social; la forja del carácter, la voluntad de servicio o el sentido de la justicia. La identidad profesional se limitaría a una identidad técnica. La universidad no se plantea los fines de la ciencia y la técnica, sino que se adapta a ella.

Profesionalización civilizadora

La universidad no solo se plantea responder a la modernización económica sino a una modernización cívica. Además de estar preocupados por el crecimiento económico o el cumplimiento de las leyes ha de preocuparse por el desarrollo social y el bienestar de la sociedad. La ética de las profesiones supondría una organización del conocimiento donde los saberes se subordinarían a la planificación social y al desarrollo de instituciones de bienestar.

Profesionalización identificante

El profesional tiene ocasión de situar su especialización y su capacitación en un amplio conjunto de valores y significados. Los profesionales no son solo expertos, ni únicamente buenos ciudadanos, sino que aspiran a ser personas que tienen un proyecto de vida que comparten, aspiran a unas sociedades abiertas

donde puedan generar valor, desarrollando su capacidad de innovación, creatividad y servicio. La ética profesional facilita la legitimación no sólo económica o jurídica de una profesión, sino su credibilidad social, su sentido histórico y su contribución al crecimiento personal en contextos comunitarios de bien común.

El debate sobre la ética de las profesiones es también un debate sobre el sentido y valor de la formación que se imparte en las universidades. La ética de las profesiones desempeña una función mediadora porque tiende un puente entre las tradiciones del conocimiento y las exigencias de la sociedad, entre las diferentes especializaciones y la necesidad de una mínima cultura moral común, entre los intereses pragmáticos de los diferentes grupos sociales y la creación de una ciudadanía crítica, entre la utilidad del trabajo como medio de vida y la actividad profesional como fuente de identidad.

Documentos sobre responsabilidad social en Iberoamérica

Para la investigación se revisaron siete documentos sobre responsabilidad social en Iberoamérica (Benavides Lara, 2009; Buenfil Burgos, 1992; Calle Maldonado, 2009; Grasso Lino, 1990; Ortiz de Montellano, 2000; Torre Gamboa, 1990 y Vallaey, 2008) y se recuperaron los cuatro principios con los que coinciden la mayor parte de los autores que se ocupan del campo temático de la ética profesional: beneficencia³, no maleficencia⁴, autonomía⁵ y justicia⁶, especialmente en cuanto a la profesión de Trabajo Social retomados por Francisco Bermejo (2002); también se suman las propuestas de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (2012).

Diseño y aplicación del instrumento

Se llevó a cabo en seis fases. En la primera, se retomó el análisis de Juan José Martí Noguera (2011a, p. 42) sobre la exhaustiva revisión bibliográfica y búsqueda de redes e instrumentos de RSU vía web, cuyo hallazgo fue la existencia de tres universidades y dos redes en Iberoamérica que cuentan con una estrategia sobre el tema y que diseñaron instrumentos para su evaluación, fundamentados en la docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura.

³ Del latín: “*bene facere*, que significa literalmente hacer el bien a las personas que se atienden” (Bermejo, 2002, 75).

⁴ El principio de No Maleficencia enfatiza la obligación de no infligir daño a otros: “Por sobre todo no hacer daño”. Consiste en actuar de manera que no se ponga en riesgo o se lastime a las personas (Beuchamp y Childress, 2001:113).

⁵ Cuando se pone en juego el Principio de Autonomía, “se establece una relación de carácter profesional en la que se reconoce la necesidad de llegar a ciertos acuerdos, de establecer estrategias conjuntas, de tomar decisiones en común, entre los protagonistas principales de la relación profesional (Bermejo, 2002: 102).

⁶ El principio de justicia se ubica en un ámbito de mayor envergadura como lo es el de ética social y se refiere, especialmente, a cómo distribuir los recursos siempre escasos entre la diversidad de problemas y necesidades (Hortal, 2002). La Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS, 2012), la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS, 2004) y la Asociación Internacional de Trabajo Social IASW en su *libro Blanco del Trabajo Social* (Vázquez, 2004) mencionan que la justicia es el principal valor que debe regir esta disciplina.

Después de revisar distintas propuestas de responsabilidad social, se consideraron pertinentes para este análisis cinco elaboradas entre 2004 y 2011 (ver Tabla 9), que dieron origen a la propuesta específica para la ENTS-UNAM.

Tabla 9. Análisis de instrumentos de responsabilidad social universitaria

Nº	Universidad	Nombre	Nº de preguntas o reactivos	Ideas centrales
1	Gracia Navarro (2004) Universidad de Concepción, Chile.	<i>Cuestionario de Atribución del Comportamiento.</i>	80 reactivos.	Compromiso social con la comunidad donde el egresado presta sus servicios.
2	Mónica Jiménez (2008) Universidad Católica de Temuco, Chile.	<i>¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad, una experiencia concreta?</i>	66 reactivos.	Otorga elementos para dictaminar la investigación, docencia y extensión y difusión de la cultura.
3	Universidad de Valladolid, España, <i>Informe de resultados sobre la presencia de contenidos de responsabilidad social en la formación universitaria</i> (2009)	<i>Evaluación del grado en que se incluyen contenidos o perspectivas relacionados con aspectos de Responsabilidad Social.</i>	70 reactivos.	Inclusión de temas de RSU en las asignaturas y contenidos de responsabilidad social, inclusión del tema de inteligencia emocional dentro de especialidades y diálogo interdisciplinario.
4	María de Jesús Domínguez Pachón (2009) Universidad de León, España.	<i>Impacto del funcionamiento organizacional, educativo, cognoscitivo, epistemológico y social.</i>	60 reactivos	Ofrece un nuevo concepto de RSU, gestión al interior de cada universidad analizada. La RSU es considerada un cambio de paradigma gradual.
5	Juan José Martí Noguera (2011b) Universidad de Valencia, España	<i>Construcción Iberoamericana del Marco de Responsabilidad Social Universitaria.</i>	80 reactivos.	Estudio comparativo sobre RSU.

Nota: elaboración propia

Se analizaron los cinco instrumentos y se detectaron regularidades significativas, dando como resultado los criterios para la construcción del instrumento final (Educar Chile, 2011). El concepto utilizado y los documentos revisados incluyen elementos sobre compromiso social, docencia, investigación, extensión de la cultura y del medio ambiente; así como el impacto de la universidad en su entorno, opinión que tienen las personas, alumnos, egresados, docentes y población respecto a los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior y la relación de la universidad, a partir del prestigio que tiene; su posición como instancia académica, valores éticos adquiridos y compromiso social de los egresados; proyección social de la universidad con los beneficios directos que se ofrecen desde actividades culturales, producción editorial, clínicas de servicios, asesorías, consultorías, prácticas profesionales en comunidad, región o instituciones y acciones propias de voluntariado. Las propuestas se relacionan de manera general con la de Domínguez Pachón (2009) y derivaron en la construcción de 90 reactivos.

La segunda fase consistió en un minucioso análisis de los cinco documentos revisados para el diseño y construcción del instrumento, que se concretó en ocho apartados: datos generales, trabajo social, toma de decisiones, dimensiones, intervención, capital social, ética profesional, la universidad y sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura (ver Tabla 10).

Tabla 10. Número de reactivos del instrumento de la UNAM

Apartado		Número de reactivos	
I	Datos Generales	7	siete
II	Trabajo Social	7	siete
III	Decisiones	10	diez
IV	Dimensiones	17	diez y siete
V	Intervención	21	veintiuno
VI	Capital Social	6	seis
VII	Ética	5	cinco
VIII	Universidad: investigación, docencia y extensión y difusión de la cultura	17	diez y siete
Total	Ocho apartados	90	noventa

Nota: elaboración propia

En la tercera fase se diseñaron los criterios para aplicar el instrumento, cuya base principal son las tres funciones sustantivas de la UNAM. Se aplicó a los alumnos del último semestre de cada nivel académico de la ENTS que cumplieran con las siguientes características: inscritos en el momento de la aplicación, que formaran parte del sistema escolarizado, regulares (sin adeudo de asignaturas), que informaran de su consentimiento para contestar el cuestionario y que contaran con el conocimiento sobre el plan de estudios para evaluar los temas de las ocho dimensiones predeterminadas.

La cuarta fase se refiere al diseño estadístico de la muestra. El número de alumnos de licenciatura, inscritos en el mes de abril del 2012, era de 386, en las tres especialidades era de 56 y de maestría 44. A partir de la población inscrita en la ENTS, se programó el cuestionario para un total de 252 estudiantes de los tres niveles académicos; como no se obtuvo respuesta de 164, se aplicó a 32 hombres y 132 mujeres. Es importante indicar que la mayor parte de los estudiantes de la ENTS-UNAM son mujeres, por lo que la muestra aplicada tomó en consideración esta situación (ver Tabla 11).

Tabla 11. Tamaño de la muestra

	Total de estudiantes inscritos en el semestre 2012-2	Población propuesta a encuestar	Población que se encuestó	Porcentaje encuestado	Población no encuestada	Porcentaje no encuestado
Licenciatura	386	167	112	67%	79	33%
Especialidad	56	47	31	66%	25	34%
Maestría	44	38	21	55%	17	45%
Total	486	252	164	65%	121	45%

Nota: UNAM-ENTS (2012) Sistema de Administración Escolar. Informe estadístico 2012. Secretaría de Apoyo y Desarrollo Escolar. México. UNAM.

En la quinta y última fase se planteó la estrategia de recolección de la información. Se localizó a los alumnos de los tres niveles: licenciatura, tres especialidades y la maestría, del último semestre, en 2012, directamente en sus salones de clase, con la autorización previa de sus profesores. Se aceptó la decisión de los alumnos que no quisieron contestar el instrumento: 75 de licenciatura, 25 de especialidad y 17 de maestría. La actividad se distribuyó en ambos turnos (matutino y vespertino).

Se requirió de un equipo de ocho encuestadores para levantar la información con alumnos de los tres niveles, en un lapso de 96 horas en promedio. Se capturó la información a lo largo de 60 horas durante dos semanas (del 21 de mayo al 1 de junio de 2012).

RESULTADOS

Con respecto a los datos generales, ocho de cada diez estudiantes de la muestra son mujeres y dos son hombres. Por edad, se concentran en el rango de 20 a 25 años. Todos son de nacionalidad mexicana. Solo uno de cada diez trabaja mientras estudia la licenciatura, tres de cada diez de especialidad, y dos de cada diez de maestría. Los que si trabajan, ocupan puestos de asistente, docente, trabajador social, levantador de estudios socioeconómicos y coordinador de área.

Cuatro de cada diez estudiantes eligieron la carrera porque les agrada el trabajo social, tres por las asignaturas del plan de estudios, dos no la eligieron y fueron reubicados debido a que cursaron su bachillerato en más de los tres años reglamentarios y con un promedio inferior a ocho. Solo uno de cada diez considera que Trabajo Social es una carrera multidisciplinaria. El principal motivo por el cual decidieron estudiar en la UNAM fue el prestigio que se tiene de estudiar en esa Institución.

Indicaron que el compromiso social lo adquirieron por la preparación académica que muestran los profesores y por las materias del plan de estudios; además del humanismo que tiene esta disciplina académica. El aporte más significativo lo ofrece la asignatura de prácticas escolares junto con el acervo que contiene la biblioteca. Los alumnos de las especialidades mencionaron que se forman a partir de los contenidos, del apoyo de la biblioteca para realizar investigación y de la formación profesional que tienen los docentes. De la maestría, destacaron la elevada preparación académica de sus profesores y las materias que componen el plan de estudios que ayudan a resolver de mejor manera los problemas y necesidades sociales que se presentan en el ejercicio profesional.

Las mayores dificultades para los estudiantes de licenciatura son: la falta de habilidad para investigar, para realizar alguna búsqueda, seleccionar la información, discernir autores serios, analizar posturas teóricas y para resumir la densa información que se les presenta. Los de las especialidades señalaron como problema el humanismo; y para los de maestría, que las prácticas en comunidades e instituciones no exigen que apliquen los conocimientos adquiridos.

Lo que menos les gusta en la licenciatura es el ausentismo de los profesores, su falta de compromiso, irresponsabilidad e impuntualidad. También les preocupa que la ENTS no se hayan constituido en Facultad; situación que les provoca un problema de identidad. Cabe aclarar que en la UNAM las carreras se ofrecen en facultades y escuelas. Las escuelas profesionales han ido adquiriendo el carácter de Facultad (que implica un mayor nivel y prestigio). Quedan pocas escuelas; la ENTS es una de ellas. Una de las principales razones por las que aún no se convierte en Facultad es porque no tiene doctorado. Los de la licenciatura, también indicaron la falta de producción editorial por parte de los profesores.

Los estudiantes de las especialidades juzgan que los profesores carecen de experiencia para la docencia, didáctica para transmitir sus conocimientos y apego al contexto de la realidad social. Los de la maestría opinan que las instalaciones no son adecuadas para el desarrollo académico, hay poca atención de los administrativos, que los profesores no poseen un riguroso nivel académico y cognoscitivo para impartir estudios de maestría y solicitan doctores que dicten clases para ese nivel académico, elevar la institución de escuela a facultad y ofrecer mayor claridad metodológica, además de producción editorial interna.

En contraste, lo que más aprecian es que la Escuela es multidisciplinaria, que hay experiencias escolares que ofrecen un espacio de vinculación entre la teoría y la práctica, que se estudian campos de acción profesional con especial énfasis en la intervención y la investigación social y también la calidad de los docentes.

En materia de RSU, entre las cosas que menos les gusta es que se minimiza mucho la profesión y es poco reconocida entre el resto de las disciplinas, se insiste en la falta de actualización de profesores, las prácticas se quedan en una mera aplicación de talleres sin tener una gran trascendencia a la sociedad y que se observa claramente la ausencia de una teoría propia para poder intervenir en los problemas que se presentan. Siete de cada diez alumnos de licenciatura eligieron la carrera, seis de cada diez una de las especialidades y seis de cada diez la maestría.

Consideraron que el principal elemento que determina la inacción de los trabajadores sociales con la ciudadanía es la institución en donde laboran; el componente que más trasciende para ellos al momento de tomar una decisión profesional es el estilo de hacer las cosas de su jefe inmediato; el principal servicio que proporciona un trabajador social a la sociedad es: orientar, interactuar y cambiar la realidad, mientras que la principal estrategia que utilizan para tomar sus decisiones es la interacción, ya que entre más preparado se encuentre el egresado, mejor será la decisión que tome para hacer lo correcto.

En relación con la RSU, la persona tiene un valor único para este profesionista, pues confía en las capacidades y aptitudes del individuo al momento de intervenir en la solución de sus problemas, que los beneficiarios de la actividad profesional de Trabajo Social son aptos “para salir adelante por sí solos” y que las consecuencias son consideradas como responsabilidad solo de dichos beneficiarios y no de los

trabajadores sociales. Este profesional comprende a la persona, evita el daño a partir de los principios de beneficencia y no maleficencia, omite juicios de valor, es profesional, respeta a cada persona en la toma de sus decisiones, dispone los recursos bajo el principio de justicia distributiva, pues algo que aprendió en su formación profesional fue a jerarquizar las necesidades que presentan los sujetos con los que interactúa.

Como contestación a la pregunta abierta acerca de cuáles son los principales rasgos de “ser un buen trabajador social” indicaron que son ética profesional, conocimientos, vocación y empatía con la ciudadanía.

Con base en la revisión de los planes de estudio que se llevó a cabo para la investigación, se encontró que a mayor nivel académico, mayor es la dispersión de los conocimientos que se adquieren en Trabajo Social. Gran parte de contenidos disciplinarios están en el nivel de licenciatura, debido a que se ofrece un amplio bagaje de corrientes teóricas, autores y metodologías de diversas disciplinas y no solo de trabajo social. La fase metodológica más importante al momento de interactuar, se compone en orden de jerarquía por: diagnóstico, investigación, intervención, ejecución y programación. Al momento de estar en contacto con las políticas sociales, el trabajador social tiene tres posibilidades: diseñar, ejecutar y en menor medida evaluarlas. Los licenciados y maestros en trabajo social las diseñan, mientras que los especialistas son los que mayormente las ejecutan. Para estar al servicio de la sociedad se obtuvieron las siguientes respuestas: los estudiantes de licenciatura priorizaron la interacción profesional, mientras que los de especialidades y la maestría coinciden en el alto grado de compromiso social con las persona con las que trabajan.

Todos los estudiantes coincidieron en que el tiempo promedio que requiere un trabajador social para brindar una buena atención con calidad y calidez es de entre treinta minutos y una hora por usuario. Entre los estudiantes de los tres niveles predominan opiniones acerca de la falta de publicaciones de conocimientos e investigación. Afirman que las instituciones, empresas, escuelas y dependencias cuentan con códigos de ética; sin embargo, más de la mitad de alumnos en cada nivel no los conoce.

El motivo por el cual considera que la ENTS ha definido un objetivo, visión, misión y valores es para regirse por ellos y ser una institución con compromiso social, aunque desconocen todas estas propuestas. No recuerdan los objetivos, misión, visión y valores de la ENTS como principios rectores de la vida académica.

Sobre las conductas no éticas que identificaron en los docentes están: falta de respeto a las opiniones, creencias religiosas, preferencias sexuales, formas de ser y estilos de vestir. Entre otras, también se encuentran abuso de autoridad, baja preparación académica para impartir clases y acoso sexual hacia las alumnas. En relación a los compañeros de clase, las conductas no éticas que expresaron con respecto a sus propios compañeros destacan la falta de respeto a opiniones y preferencias sexuales y ausencia de compromiso académico con el estudiante en su formación profesional. Entre los dilemas éticos encontrados en el ejercicio de la profesión están la contradicción entre la norma y la realidad social, que se establece

cuando la regla de confidencialidad perjudica al sujeto, falta de respeto y mentiras que emite el usuario al profesionalista. Ninguno pertenece a algún colegio profesional, grupo voluntario o hace alguna donación de beneficio social bajo el esquema de RSU.

En referencia a la investigación para adquirir conocimientos y elaboración de trabajos escolares en los tres niveles, la principal fuente de consulta fueron los libros por internet. Las principales virtudes que encuentran entre los docentes son respeto y amplios conocimientos. La licenciatura les aportó elementos para interactuar; la especialidad, investigar; y la maestría, teoría social.

Los alumnos expresaron que la ENTS necesita modificar sus planes de estudio para que respondan mejor a las necesidades del mercado de trabajo, ya que otras profesiones desplazan al trabajador social porque consideran que no cubren las necesidades ni las expectativas requeridas por los empleadores. Los alumnos de los tres niveles académicos coinciden que el principal derecho humano aprendido en su formación profesional es la vida digna para todas las personas, representado en salud, alimentación, nutrición, agua potable, vivienda, saneamiento ambiental, educación, trabajo, empleo, descanso, recreación, cultura, deporte, vestido y seguridad social. Sobre la extensión y difusión de la cultura de la UNAM reconocen que se ofrecen diversas actividades; sin embargo, las que desarrollan los alumnos son lectura, ir al cine y a los museos y hacer deporte.

Aportes de la investigación

Entre los principales hallazgos están los elementos que reúnen un modelo de RSU que incluye cinco puntos: gestión, docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, además de la consideración sobre el medio ambiente. El enfoque teórico de la RSU se fundamenta en cinco aspectos: laboral, económico, ambiental, ético y social de las instituciones de educación superior. La Responsabilidad Social Universitaria, se puede decir, solo está presente cuando se toma conciencia del ejercicio profesional, de la sociedad a la que beneficia y la protección que se brinda al medio ambiente. Estas características responden a las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. Sin incluir las dos restantes.

Las categorías que se emplearon en el marco teórico de la investigación, como son capital social, compromiso social y ética profesional fueron de enorme utilidad para la investigación, para el diseño del instrumento y para la descripción de los resultados. El proceso y los resultados permiten reflexionar en torno a los planes de estudios, programas de asignaturas, programa de formación, demanda de un profesorado altamente capacitado, estudiantes con apego a los valores del trabajo social, la estructura de administración, el respeto por la diversidad cultural y los valores del trabajo social.

En ninguna de las 48 asignaturas de licenciatura, las 16 de las tres especialidades y las 16 de la maestría se enseñan explícitamente elementos básicos de la RSU; sin embargo, los programas desarrollan en los estudiantes algunos valores, la conciencia sobre los derechos humanos y el respeto por la dignidad humana. Se considera necesario que se introduzcan contenidos de la RSU en los planes y programas de estudios en la Escuela Nacional de Trabajo Social, aplicación de política de gestión que establece Vallaes (2013).

El presente modelo de responsabilidad social universitaria integra los indicadores encontrados para realizar una propuesta mucho más amplia, profunda y dirigida al contexto mexicano.

Modelo de Responsabilidad Social Universitaria



Gestión.

Conjunto de operaciones que se espera de la prestación de servicios al interior de la universidad y que muestra con claridad el manejo de los recursos (humanos, técnicos y financieros) con transparencia. Supone implementar una política de gestión para modificar los procedimientos, capacitación a la comunidad estudiantil y acompañamiento dirigido a los tomadores de decisiones.

Docencia.

Calidad académica de profesores con compromiso social y respeto para la profesión del trabajo social; el docente es el eje principal que educa en RSU y da soporte a los conocimientos, habilidades y actitudes, infunde valores e introduce derechos humanos de manera congruente en los alumnos que se forman dentro de esta Escuela. Esta acción aún no se lleva a cabo.

Investigación.

Se busca que los aportes en el desarrollo de investigación sirvan para el progreso social y que contribuyan al bienestar del país. El primero que tiene que investigar es el trabajador social, además, debe llegar al tercer nivel de conocimiento (doctorado), escribir la experiencia práctica a la luz de la teoría y describir dicho conocimiento. Además, difundirlo en los espacios académicos en una dialéctica de construcción de nuevo conocimiento, a partir de la teoría, la práctica y la construcción y reconstrucción de nuevos aportes a la teoría.

Extensión y difusión de la cultura.

Que las personas de escasos recursos tengan acceso a la cultura, poder ofrecer a las comunidades marginadas actividades que mejoren sus condiciones de vida, sacarlos de la marginación y de la pobreza en la que se encuentran a partir de proyectos de beneficio social que se producen y organizan desde la universidad, acercar a los alumnos a la gran diversidad de actividades culturales que se ofrecen en la UNAM, y con ello mejorar su capital social para replicarlas en las comunidades a través del grupo voluntario de la UNAM y que puedan impactar de manera directa en las zonas de alta y muy alta marginación con proyectos específicos, de acuerdo a las necesidades de cada lugar.

Medio ambiente.

Respeto por el medio ambiente a través de estrategias que puedan contribuir a desarrollar una actitud de convivencia amable con el espacio vital dentro y fuera de la UNAM, realizar actividades de voluntariado que beneficien el medio ambiente y desarrollen una actitud adecuada de donación, respeto y compromiso.

Algunas conclusiones de la investigación y del capítulo

Se planteó una metodología para el diseño, aplicación y evaluación de las dimensiones de la RSU para la ENTS-UNAM que puede ser de utilidad para las otras escuelas de Trabajo Social en México y para otras investigaciones sobre esta temática.

Aunque los conocimientos, habilidades y actitudes contenidos en el plan de estudios vigente de la licenciatura, especialidades y maestría de la ENTS no establecen explícitamente contenidos de la RSU, si pudieron ubicarse elementos significativos que se relacionan con dicho campo temático.

Las categorías teóricas centrales: capital social, identidad profesional, ética profesional y responsabilidad social universitaria fueron de enorme relevancia para la investigación; y puede serlo también para otros estudios, considerar la relación de la RSU con las funciones sustantivas de la universidad. La UNAM educa implícitamente en materia de RSU a sus estudiantes, por medio de la formación en algunos valores y actitudes y en elementos acerca de la ética profesional y de los derechos humanos.

Consideramos que el concepto que se utilizó sobre la RSU es de utilidad no solo para la ENTS, también puede serlo para otras dependencias universitarias y para otras investigaciones. Durante el proceso se diseñaron dos propuestas metodológicas; la primera de ellas fue el cuestionario (anexo 1) y la segunda es el modelo de RSU que se presentó en este escrito.

Una asignatura de RSU o de valores en los tres niveles académicos no resuelve el problema, motivo por el cual se propone alinear los proyectos de desarrollo de la UNAM con el Programa de Desarrollo Institucional, planes de estudio y programas de asignatura que están por modificarse. En el caso de los programas de asignatura vigentes, se puede realizar una modificación vertical y horizontal en todos los semestres para incorporar los elementos de RSU en toda la Universidad, bajo los elementos de la política de gestión de RSU. Todo esto, para su inmediata aplicación.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario de Trabajo Social*. México: Lumen.

Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. (2012). Recuperado de <http://trabajadorasocialenlared.blogspot.mx/2010/06/la-asociacion-internacional-de-escuelas.html>

Beauchamp, T & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics* New York: Oxford University Press.

Benavides, R. (2009). *La responsabilidad social como instrumento de planificación en universidades públicas ecuatorianas* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Alcalá, España.

Bermejo, F. (2002). *Ética y Trabajo Social* Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Buenfil, R. (1992). *Responsabilidad, estado y función social de la universidad: pasado, presente y futuro* (Tesis inédita de doctorado). México: Centro de Estudios Educativos.

- Calle, C. (2009). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico* (Tesis inédita de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Correa, M. (2010). La ética de las profesiones desde el punto de vista del capital social. En: P. Martínez Becerra (Eds.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 111- 137). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Domingo-Moratalla, A. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. En P. Martínez Becerra (Eds.), *La riqueza ética de las profesiones*, (pp. 91–109). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Domínguez, M.J. (2009). *Cuatro rubros: impacto de funcionamiento organizacional, impactos educativos, impactos cognoscitivos y epistemológicos e impactos sociales* (Cuestionario). España: Universidad de León.
- Educarchile. (2011). Tabla de especificaciones de una prueba para tus clases. Evaluación. Objetivos, contenidos, tipos, cantidades, pesos de las preguntas. ¿Cómo construir, probar, ajustar y afinar un instrumento? Chile: Ministerio de educación. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/elportal.herramientas/planificacion1610/article96393.html>
- Federación Internacional de Trabajo Social (2004). *La ética del trabajador social. Principios y criterios*. Sri Lanka.
- Grasso, M. (1990). *La responsabilidad por el fracaso escolar: el hogar y la escuela según maestros* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Landívar, Guatemala.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Jiménez, M. (2008). *¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad, una experiencia concreta?*. (Cuestionario). Universidad Católica de Temuco Chile. Santiago de Chile.
- Martí-Noguera, J.J. (2011a). *Responsabilidad Social Universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades Iberoamericanas* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Básica Universitat de València, España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>
- Martí Noguera, J.J. (2011b). *Construcción iberoamericana del Marco de la Responsabilidad Social Universitaria*. Cuestionario. España: Universidad de Valencia.

Navarro, G. (2004). *Cuestionario de atribución del comportamiento*. Universidad de Concepción. Chile.

Ortiz de Montellano, S. (2000). *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.

Pineda Reyes, R. (1986). *Responsabilidad de la educación superior frente a las demandas del desarrollo del país* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Rafael Landívar CINDEG, Guatemala.

Presidencia de la República y Secretaría de Educación Pública (2002). *Compromiso Social por la Educación*. México, Gobierno Federal.

Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. (2012). REDUC. Recuperado de: biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/catalogo.htm

TESEO. (2012). *Base de datos de tesis doctorales*. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. En dirección electrónica <http://www.mcu.es/TESEO/>

Torre Gamboa, M. (1990). *Responsabilidad social de la universidad a finales del siglo XXI: Análisis y propuestas a partir de encuentros especializados en la década de los ochentas* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.

Torres-Manuel, M. (1997). *La responsabilidad social universitaria* (Tesis inédita de doctorado). Centro de investigaciones y desarrollo de la Educación. Universidad Rafael Landívar (CIDE), Guatemala.

Torres-Sánchez, U. (2013) *Construcción de un instrumento para conocer la responsabilidad social universitaria de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (Tesis inédita de doctorado). Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México A.C. México.

Universidad de Valladolid (2009) Informe de resultados sobre la presencia de contenidos de responsabilidad social en la formación universitaria de Valladolid España.

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 2 (13), 176-191.

Vallaey, F. (2013). La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla? Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_scfc/article/viewFile/4768/4576

Vázquez A.O. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Agencia Nacional de Calidad y Acreditación. España: Universidad de Huelva.

ANEXO: CUESTIONARIO PARA LA ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Trabajo Social

Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México AC



Folio: _____

CUESTIONARIO

Tiene por objetivo identificar el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que transmite la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. La información que usted nos proporcione es totalmente de carácter anónimo. Agradecemos su participación.

I. Datos Generales

1.1 Nacionalidad	Mexicana (1)	1.2 Edad	En años cumplidos	1.3 Género	Masculino (1)
	Otra (2)				Femenino (2)
1.4. Marque con una X el nivel de estudios que cursa en la ENTS.					
1.4.1. Licenciatura		()			
1.4.2. Especialidad en Jóvenes		()			
1.4.3. Especialidad en Mujeres		()			
1.4.4. Especialidad en Adultos mayores		()			
1.4.5. Maestría		()			
1.5. ¿Actualmente trabaja? Sí () (pase a la pregunta 1.6) No () pase a la pregunta 2.					

1.6. ¿Nombre del puesto que ocupa?

1.7. ¿Cuáles son las principales funciones que desempeña en ese puesto?

II. Trabajo Social

2. ¿Por qué eligió esta carrera?

2.1. ¿Por qué eligió la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM?

2.2. ¿Qué es lo que MÁS le gusta de la ENTS-UNAM?

2.3. ¿Qué es lo que MENOS le gusta de la ENTS-UNAM?

2.4. ¿Qué es lo que MÁS le gusta de la carrera de Trabajo Social?

2.5. ¿Qué es lo que MENOS le gusta de la carrera de trabajo social?

2.6. ¿Elegió usted la carrera de trabajo social como primera opción?

a) Sí () b) No ()

III. Decisiones

Enumere del 1 al 5, siendo el 1 el de menor importancia, las opciones que se le ofrecen al término de cada una de las siguientes preguntas.

3.1. ¿Cuál de los siguientes elementos influyen más en usted al momento de tomar una decisión? Numere del 1 al 5

a) La institución () b) Su profesión () c) Sus valores () d) Su libertad individual ()

e) Otros: ¿Cuáles _____

3.2. ¿Cuál de los siguientes elementos es el más trascendental al momento de tomar una decisión? Numere del 1 al 5

La honestidad () El estilo de hacer las cosas de su jefe ()

Lo aprendido en la formación () La falta de confianza en el empleador ()

La falta de actualización () El medio ambiente ()

El respeto a los derechos humanos () Otros: ¿Cuáles _____

IV. Dimensiones

4.1. En su opinión ¿Cuáles son los principales servicios que proporciona el trabajador social a la sociedad?

4.2. Qué estrategias utilizaría usted para lograr que los beneficiarios de la actividad profesional del Trabajo Social puedan tomar decisiones apropiadas y responsables en relación a sus problemáticas?

4.3. ¿Cuál de las siguientes decisiones es la MÁS importante para usted dentro de su ejercicio profesional?

- a) Escoger lo más fácil () b) Hacer lo correcto ()
c) Obtener la felicidad de la persona/usuario/cliente () d) Otra: ¿Cuál? _____

Instrucciones: De acuerdo con su opinión jerarquice las siguientes afirmaciones del 1 al 4, donde el 1 es la respuesta MÁS importante y el 4 la MENOS importante.

4.4. Al momento de atender usted a una persona, usuario o cliente considera que él:

- a) Posee un valor único ()
b) Pide solución a sus conflictos ()
c) Solo recibe un servicio ()
d) Puede tomar una decisión por sí mismo ()
e) Otras: ¿Cuáles?: _____

4.5. Cuando atiende a una persona/usuario/cliente usted ubica:

- a) Las capacidades del individuo ()
b) La aptitud del individuo ()
c) Las consecuencias que tomará dicha persona ()
d) Otras: ¿Cuáles? _____

4.6. Cuando usted trabaja con una persona/usuario/cliente:

- a) Busca comprender a la persona, cliente o usuario en su contexto ()
b) Interpreta sus necesidades ()
c) Promueve nuevos conocimientos entre el grupo multidisciplinario ()
d) Otros: ¿Cuáles? _____

4.7. ¿Cómo podría el trabajador social evitar o disminuir el daño que causa su intervención profesional a una persona/cliente/usuario?

4.8. ¿Cómo podría el trabajador social intervenir para promover una mejor distribución de los recursos que se utilizan en la solución de los problemas, necesidades y conflictos?

V. Intervención

5.1. ¿Cuáles considera Usted que son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional en trabajo social?

Rasgo 1. _____

Rasgo 2. _____

Rasgo 3. _____

Rasgo 4. _____

Rasgo 5. _____

Instrucciones: Marque con una X el cuadro de la respuesta que considere MÁS ADECUADA de acuerdo a lo aprendido a lo largo del nivel de estudios que cursa en la ENTS.

5.2. ¿Cuál de las siguientes fases es la MÁS importante al momento de intervenir?

a) Diagnóstico () b) Investigación () c) Programación () d) Intervención ()

e) Ejecución () f) Evaluación () g) Otra: ¿Cuál? _____

5.3. De las siguientes opciones mencione la acción MÁS importante que realiza usted en su ejercicio profesional.

a) Diseña políticas sociales () b) Ejecuta políticas sociales () c) Evalúa políticas sociales ()

d) Otra: ¿Cuál? _____

5.4. ¿Qué debe hacer un trabajador social para estar al servicio de las personas, clientes o usuarios?

5.5 ¿Cuánto tiempo de una jornada de 8 horas de trabajo considera usted que requiere un trabajador social para ofrecer una buena atención y con calidad a una persona/usuario/cliente?

a) 15 a 30 minutos () b) 30 minutos a 1 hora () c) 1 a 2 horas ()

d) Otro: ¿Cuánto tiempo?: _____

5.6 ¿Cuántas publicaciones (ensayos/artículos/libros) ha realizado usted en los últimos 2 años?

a) Ninguno () b) 1 a 2 () c) 3 a 4 () d) 5 a 6 () e) 7 ó más ()

5.7. ¿Su institución/empresa/escuela/dependencia u organismo cuenta con un código ético?

a) Sí () b) No () c) No lo sabe ()

5.8. En caso afirmativo ¿Lo conoce usted?

a) Sí () b) No ()

5.9. ¿Por qué considera usted que la ENTS-UNAM ha definido un objetivo, una misión, una visión y unos valores?

5.10. ¿Los conoce usted?

a) Sí () b) No ()

5.11. En caso afirmativo ¿Qué recuerda usted sobre ellos?

5.12. ¿Considera usted que existen conductas no éticas en algunos profesores de la Escuela?

a) Sí () b) No ()

5.13. En caso afirmativo, mencione ¿Cuáles?

5.14. ¿Considera usted que existen conductas no éticas entre sus compañeros de clases?

a) Sí () b) No ()

5.15. En caso afirmativo mencione ¿Cuáles?

5.16. En su institución se aplica el código de ética

a) Sí se aplica () b) No se aplica () c) No lo sabe ()

5.17. ¿Ha encontrado usted dilemas éticos durante su ejercicio profesional? Sí () No ()

¿Cuáles?: _____

VI. Capital social

6.1. ¿Pertenece a un colegio profesional?

Sí () ¿Cuál?: _____ No ()

6.2. ¿Pertenece a un grupo voluntario?

Sí () ¿Cuál?: _____ No ()

6.3. ¿Qué tan de acuerdo está usted en realizar alguna donación a una dependencia de beneficio social?

(Marque con una cruz)

Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	-------------------------	--------------------------------	----------------------------	-------------------

6.4. ¿Cuántas veces al año realiza alguna donación a una dependencia de beneficio social?

a) Nunca () b) 1 a 2 () c) 3 a 4 () d) 5 a 6 () e) 7 a 8 () f) 9 o más ()

VII. Ética

7.1. ¿Cuáles son los cinco principales valores que adquirió como trabajador social en la ENTS UNAM?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

VIII. Universidad

Investigación

8.1. Escriba en orden de importancia del 1 al 3, las tres principales fuentes de donde obtiene usted la información para la realización de sus trabajos escolares

- a) Internet () b) Libros () c) Revistas () d) No hace tareas ()

Docencia

8.2. Escriba tres virtudes que usted ha observado en sus docentes en la ENTS UNAM

--	--	--

Extensión y Difusión de la Cultura

8.3. Mencione qué actividades culturales realiza usted en su tiempo libre

a)	b)	c)
----	----	----

8.4. ¿Con qué frecuencia realiza dichas actividades? (Marque con una X)

a) Diario () 1 vez a la semana () 2 veces a la semana () 3 veces a la semana () 1 vez cada quince días () 1 vez al mes ()	b) Diario () 1 vez a la semana () 2 veces a la semana () 3 veces a la semana () 1 vez cada quince días () 1 vez al mes ()	c) Diario () 1 vez a la semana () 2 veces a la semana () 3 veces a la semana () 1 vez cada quince días () 1 vez al mes ()
---	---	---

8.5. Mencione los tres principales conocimientos que le ha aportado su formación como trabajador social

8.6. En su opinión; ¿Qué necesita la ENTS para ofrecer una educación integral?

8.7. Mencione los principales derechos humanos aprendidos a lo largo de su formación profesional

Observaciones: _____

Fecha: _____

Aplicó: _____

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”, Ciudad Universitaria, D.F., Mayo de 2012

(Footnotes)

- 1 Dentro de esta base de datos solo se utiliza el primer apellido del autor.
- 2 Sin año de edición, debido a que no refiere el año de obtención del grado.
- 3 Sin identificación del año en que se obtuvo el grado.
- 4 Sin identificación del año en que se obtuvo el grado.

CAPÍTULO 16

Sostenibilidad e impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables. Un caso de reflexión a partir de la responsabilidad social universitaria

Germán Darío Leuro Casas

RESUMEN

En Colombia, en desarrollo de un convenio de cooperación, suscrito en 2011, entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Comunidad de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, surgieron algunos interrogantes:

¿Por qué Colombia, un país con tantas posibilidades de desarrollo y con tantos recursos económicos, presenta unas condiciones de desigualdad social que lo colocan dentro del grupo de los países más desiguales de América Latina?

¿Cómo enfocar o reenfocar la responsabilidad social de las organizaciones tanto públicas como privadas en procura de una sociedad más justa?

¿Cómo asegurar la sostenibilidad y maximizar el impacto de los programas en beneficio de comunidades vulnerables?

De las reflexiones en torno a estos interrogantes surgió un proyecto de investigación conjunto entre la UNAB y la Comunidad, en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y con fundamento metodológico en la Investigación Acción Participativa (IAP), con el objeto de diseñar un modelo de gestión que favorezca la sostenibilidad y maximice el impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables, aplicable a un Plan de Desarrollo Comunitario para la Ciudadela Nuevo Girón, del municipio de Girón, departamento de Santander, integrada por damnificados de una catástrofe invernal y por desplazados por la violencia.

RESUMO

Na Colômbia, no desenvolvimento de um acordo de cooperação assinado em 2011 entre a Universidade Autônoma de Bucaramanga e da Comunidade de Irmãs Dominicanas da Caridade da Apresentação, algumas questões foram levantadas:

Por que a Colômbia, um país com tantas oportunidades e tantos recursos de desenvolvimento econômico, presentes as condições que colocam a desigualdade social dentro do grupo dos países mais desiguais da América Latina?

Como focar ou reorientar a responsabilidade social das organizações públicas e privadas na busca de uma sociedade mais justa?

Como garantir a sustentabilidade e maximizar o impacto dos programas para beneficiar comunidades vulneráveis?

Reflexões sobre estas questões um projecto de investigação conjunto entre o UNAB e da Comunidade no âmbito da Responsabilidade Social Universitária e fundamentação metodológica na Pesquisa Acção Participativa (PAR) surgiu com o objetivo de projetar um modelo gestão para promover a sustentabilidade e maximizar o impacto dos programas para beneficiar comunidades vulneráveis, aplicáveis a um plano de desenvolvimento comunitário para o departamento de Nova Cidadela Giron Giron Township, Santander, consistindo de uma vítimas do desastre inverno e deslocados pela violência.

INTRODUCCIÓN

De tiempo atrás, en la Facultad de Administración de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, localizada en el departamento de Santander en Colombia¹, se venía tratando el tema del alto grado de injusticia social, imperante en el país desde los mismos orígenes de su historia colonial y republicana, y el de la incapacidad del sistema para reducirlo, hecho manifiesto en la penosa ubicación dentro del grupo de países con mayor desigualdad social de América Latina².

De las diversas posturas que sobre el tema surgieron, una fue tomando fuerza: el problema radica en la incapacidad de las organizaciones, tanto públicas como privadas, para cumplir con sus responsabilidades frente a la sociedad. Los desarrollos que sobre el particular se dieron, condujeron a que en el Centro de Investigaciones en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la UNAB, se abriera una línea de investigación sobre responsabilidad social y se organizara un semillero para vincular a los estudiantes al tema.

De otra parte, y como consecuencia de un convenio de cooperación interinstitucional suscrito entre la UNAB y la Comunidad de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen, Provincia de Bucaramanga, que trabaja en la región con comunidades vulnerables, se concretaron algunos mecanismos para el apoyo obras sociales, tales como la investigación aplicada, la asistencia técnica y la vinculación de estudiantes en práctica y profesionales voluntarios. Posteriormente, se dieron las condiciones para configurar un proyecto de investigación conjunta entre la UNAB y la Comunidad, que respondía a un problema relacionado con la sostenibilidad e impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables y cuya solución podría beneficiar a los más de treinta programas de esa naturaleza que atiende la Comunidad. Los desarrollos y reflexiones derivados de la experiencia se exponen en adelante y corresponden a un trabajo que, si bien se encuentra en su fase inicial, arroja resultados parciales alentadores y ha generado mucha expectativa y disposición entre los actores que se han venido involucrando. Se pretende, en consecuencia, abrir un espacio para la consideración, discusión y análisis desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la sostenibilidad e impacto de los programas sociales, como una forma de aproximar respuestas al porqué de las condiciones de injusticia social que prevalecen en América Latina.

¹ La Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB (<http://www.unab.edu.co/>), es una entidad privada sin ánimo de lucro, fundada en 1952, que atiende cerca de 10000 estudiantes, provenientes en su gran mayoría de la región nororiental del país, mediante 120 programas tecnológicos, de pregrado y de posgrado. Cuenta con más de 28000 egresados. En 2012 le fue otorgada la Acreditación Institucional de Alta Calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional.

² El PNUD, en su Informe sobre Desarrollo Humano 2013 (p. 64), ubica a Colombia, en el puesto doce entre veinte países, integrando el grupo de ocho países con menor Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_

Antecedentes

Para ambientar los desarrollos y la experiencia de lo que puede constituirse como una forma de despliegue de la RSU, conviene dar cuenta de los antecedentes que determinan el contexto y las circunstancias en que se producen:

Una realidad socioeconómica

A pesar de que Colombia se ha caracterizado por ser un país con especiales ventajas geográficas y enormes recursos naturales, que le han permitido ser reconocido como uno de los tres lugares del mundo más atractivos para invertir, junto a la ciudad inglesa de Birmingham y a la República Checa, en la primera versión FDI Awards en desarrollo del World Forum for Foreign Direct Investment en Shanghái (China), realizado en 2013 (Procolombia, 2013), se expuso que las condiciones de injusticia y desigualdad social de su población muestran una realidad muy preocupante que se refleja en algunas cifras de interés como las siguientes:

- » En 2013, la población pobre, por carencia de ingresos, era del 30,6% (14,4 millones de personas que sobrevivieron con menos de 2 dólares diarios, sobre un total de 47 millones). Y el nivel de pobreza extrema era del 9,1% (4,3 millones de personas que sobrevivieron con menos de 1 dólar diario) (DANE, 2014).
- » Hasta mayo de 2011, el gobierno colombiano había reconocido que cerca de 3,7 millones de personas habían sido víctimas del desplazamiento forzado, sin embargo, la ONG, Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) considera que la cifra real de desplazados por el conflicto armado interno desde mediados de los años 80 supera los 5 millones de personas (ACNUR, 2014).
- » El número de niños, niñas y adolescentes en el mercado laboral era en 2011 de 1.742.612 (Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 2011, p. 5).
- » En 2009, para una población de 5,1 millones de niños menores de 6 años, el 56% (2,9 millones) era considerada como población vulnerable. De esta, el 25,2 % (0.73 millones) tenían acceso al sistema de atención integral del Estado (educación inicial, salud, cuidado y nutrición) y el 41,4%, recibían atención parcial, dejando al 33,4% de los niños sin ninguna atención (Departamento Nacional de Planeación, 2011, pp. 328-329).

Estas cifras evidencian, de una u otra forma, la incapacidad de las organizaciones públicas y privadas, incluidas las universidades, para satisfacer las necesidades básicas de la población colombiana y dejan en entredicho su responsabilidad social.

Es tan inocultable esta realidad que gradualmente los gobiernos recientes han venido refinando políticas para enfrentarla.

Una política de Estado

El gobierno colombiano, al inicio del primer periodo del presidente Juan Manuel Santos, diseñó la denominada Política Integral de Desarrollo y Protección Social, capitalizando avances de gobiernos anteriores; en lo fundamental, plantea que:

Para que una estrategia social integral realmente se traduzca en más oportunidades y mejor calidad de vida para toda la población, se requiere la participación activa del sector privado y de la sociedad civil. En este sentido, vale la pena resaltar el papel crucial y creciente de la inversión social privada, y de las diferentes formas de Responsabilidad Social Empresarial. Estas iniciativas privadas tienen un papel fundamental en la innovación social, y bajo una base de voluntariedad, pueden articularse eficazmente con los programas del Gobierno nacional y los gobiernos locales con un impacto potencial muy importante sobre la población vulnerable (Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 254)

Esta política, como puede apreciarse, incorpora la responsabilidad social junto a la asociatividad como instrumentos de desarrollo, lo que presupone la integración de esfuerzos del Estado, del sector privado y la sociedad civil, a partir de la decisión voluntaria de las partes de contribuir mancomunadamente al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Es evidente, entonces, que los alcances de una política como esta comprometen seriamente a las universidades públicas y privadas como agentes de construcción y transferencia del conocimiento necesario para la ejecución de la misma.

Una universidad en procura de constituirse como socialmente responsable

Coincidente con la realidad socioeconómica del país y con la referida política de Estado, la UNAB en su Plan de Desarrollo 2013–2018, ha contemplado como uno de sus proyectos estratégicos la responsabilidad social, cuyo objetivo inmediato es la adopción de un modelo de responsabilidad social universitaria (UNAB,

2014) que en este momento se encuentra en construcción, buscando consolidar una política institucional que tradicionalmente ha abierto espacios para la proyección social, desde la academia, la investigación y la extensión, mediante acciones como las reportadas en su sitio Web (UNAB, Proyección social, s.f.):

- » Asesoría jurídica gratuita para personas de estrato social bajo mediante un Consultorio Jurídico.
- » Apoyo a la administración de justicia con un Centro de Conciliación que cumple una función pública, autorizada por el Ministerio de Justicia y del Derecho, mediante la cual las partes en conflicto pueden conciliar de manera rápida y justa sus pretensiones, contando con los recursos logísticos, físicos, técnicos y financieros necesarios para el desarrollo de los procedimientos correspondientes.
- » Oferta de programas educativos para ampliar y descentralizar la cobertura en beneficio de comunidades que tradicionalmente cuentan con dificultades de acceso a la educación superior, mediante la participación en Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que forman parte de una estrategia del Gobierno Nacional que promueve de manera asociativa la oferta de programas presenciales, a distancia y virtuales, diseñados conforme a la vocación productiva de cada zona y compartiendo recursos humanos, de infraestructura y de conectividad.
- » Dotación de las escuelas y colegios públicos del país con equipos de cómputo; facilitación a los niños, niñas y jóvenes de escasos recursos al conocimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación; y recolección de equipos donados por empresas públicas y privadas para las aulas de clases, a través del programa presidencial Computadores para Educar del cual la UNAB es la coordinadora para el sector nororiente del país, conformado por los departamentos de Arauca, Cesar, Norte de Santander, Santander y la Guajira.
- » Mediante un Consultorio Financiero y de Mercados se apoya a los empresarios en la toma de decisiones relacionadas con estos temas.
- » Servicios de asesoría, auditoría, asistencia técnica, interventoría y veeduría, ofrecidos a las organizaciones mediante una unidad de Consultoría Empresarial, para orientar la solución de problemas, el desarrollo de la competitividad y la mejora del desempeño.
- » Oferta de conciertos gratuitos en espacios públicos de Bucaramanga y municipios cercanos, a cargo de la Orquesta Sinfónica UNAB, única de este género en la región.

- » Promoción de la cultura y de la lectura en la comunidad a través de la realización anual de la Feria del Libro de Bucaramanga, Ulibro, de la cual se han realizado hasta el momento once versiones y se ha instaurado como uno de los más importantes eventos culturales de la región oriental del país, que vincula y atrae a destacadas personalidades de la cultura nacional e internacional.

En este marco de condiciones favorables surge un convenio de cooperación interinstitucional que se viene constituyendo en una destacable expresión de RSU.

Un convenio de cooperación interinstitucional

En 2011, la UNAB, en el marco de su política de proyección social, firma un convenio de cooperación interinstitucional con la Comunidad de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen, Provincia de Bucaramanga, cuyo objeto se concreta en los siguientes propósitos:

- » Desarrollar programas conjuntos de carácter social y económico en beneficio de comunidades vulnerables y en situación y riesgo de desplazamiento, localizadas en el Área Metropolitana de Bucaramanga.
- » Fortalecer la presencia de la UNAB en el entorno y contribuir al desarrollo regional y nacional.
- » Promover por parte de la UNAB la vinculación de estudiantes en su fase de práctica a programas y organizaciones que contribuyan al desarrollo regional y nacional.
- » Adelantar por parte de la UNAB acciones de educación continua, de consultoría y de investigación que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades vulnerables, especialmente aquellas en situación y riesgo de desplazamiento.
- » Apoyar el Centro de Atención Integral a la Familia (CAIF), programa de la Alianza Visión en Familia, que tiene como objetivo la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de familias en situación de vulnerabilidad y alto riesgo social.
- » Consolidar, por parte de la Comunidad, una red profesional–social de apoyo a proyectos en beneficio de comunidades vulnerables, integrada por instituciones oficiales y privadas que estén interesadas en promover acciones de responsabilidad social, de mejoramiento de la calidad de vida y de construcción de paz en los entornos familiar y social a partir del desarrollo humano integral y del comunitario.

En ejecución de este convenio, además de la canalización de estudiantes en práctica, asistencia técnica, profesionales voluntarios y proyectos de grado, en beneficio de algunos de los programas liderados por la Comunidad, se logró configurar un proyecto de investigación conjunta para el diseño, de una parte, de un modelo de gestión para la sostenibilidad y la maximización del impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables y, de la otra, para el acompañamiento en la formulación de un programa de desarrollo comunitario para una comunidad vulnerable específica. La experiencia ganada y los desarrollos, se describen a continuación, haciendo referencia a los dos casos en que ha habido oportunidad de trabajar.

Sostenibilidad e impacto de programas sociales

Caso 1: Centro de Atención Integral a la Familia (CAIF)

La Comunidad junto con la Fundación Estructurar de la Cámara de Comercio de Bucaramanga y Coopanelas, entidad cooperativa de la ciudad de Piedecuesta, integrante del Área Metropolitana de Bucaramanga, que asocia en la zona a los productores de panela -producto alimenticio y endulzante derivado de la caña de azúcar-, decidieron adelantar un proyecto denominado Alianza Visión en Familia en beneficio de las comunidades vulnerables y en riesgo de desplazamiento de dicha ciudad. Tal alianza se propuso (Fundación Estructurar, Alianza Visión en Familia, s.f.)

- 1) La atención integral a la primera infancia a través del servicio de hogares comunitarios auspiciados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.
- 2) Promocionar y apoyar a jóvenes en construcción de proyecto de vida.
- 3) Fortalecer el programa de Madres Lactantes y Gestantes.
- 4) Reconstruir el tejido social generando procesos de capacitación, formación en el área psicosocial y empresarial.
- 5) Desarrollar programas en salud y educación para la comunidad en general.
- 6) Generar prácticas productivas amigables del medio ambiente, la convivencia pacífica y la erradicación de la pobreza.
- 7) Conformar una red de aliados que contribuya no solo al establecimiento del programa, sino al logro de sus fines.

La UNAB se vincula al CAIF como parte de una amplia red de aliados que se fue conformando a lo largo del desarrollo del mismo, ofreciendo en principio asistencia técnica, practicantes en administración, psicología y educación y profesionales y estudiantes voluntarios de medicina, enfermería, psicología y administración, para el apoyo de acciones puntuales.

Se propuso, además, adelantar un proyecto de investigación relacionado con el diseño de un modelo de gestión para la sostenibilidad y la maximización del impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables, respondiendo a requerimientos derivados de la gran experiencia de la Comunidad y aprovechando el producto de discusiones académicas y del trabajo en el semillero de responsabilidad social.

A mediados de 2011, se inaugura el CAIF con capacidad para atender, en una primera etapa, el desarrollo integral de 72 niños de 3 a 5 años y, en una segunda etapa, cumplida en 2013, 300 niños.



Fig. 1 Instalaciones del CAIF

En esa primera etapa se invirtieron cerca de dos millones de dólares provenientes de aportes públicos y privados, nacionales y extranjeros de entidades integrantes de una red de aliados que se fue conformando para el apoyo del programa y que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Red de Aliados del programa CAIF

Sector	Aliados
Público	Alcaldía de Piedecuesta Empresa Colombiana de Petróleos, ECOPETROL Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Social	Conrad Hilton Fund for Sisters Fundación Génesis Fundación Suramericana Fundación Bancolombia Club Rotario, Bucaramanga Fundación Panamericana para el Desarrollo, FUPAD Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y Asistencia Social y Económica, USAID
Empresarial	Cámara de Comercio de Bucaramanga
Educativo	Universidad Pontificia Bolivariana Universidad Industrial de Santander Universidad Autónoma de Bucaramanga Universidad Santo Tomás Universidad Minuto de Dios

Fuente: Elaboración propia

Dado que buena parte de los aportes en dinero fueron destinados para la construcción y dotación de las instalaciones del CAIF, era necesario resolver lo correspondiente a los gastos de funcionamiento del mismo. Para ello, desde un comienzo, se pensó en integrar, en las instalaciones del CAIF, los hogares atendidos por las denominadas madres comunitarias que sostiene el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y que acogen a niños de las comunidades beneficiarias. Se adelantaron, entonces, todos los trámites para lograr el reconocimiento del CAIF por parte de mencionado Instituto, como Centro de Desarrollo Infantil y, de esta forma, obtener los recursos económicos para la atención de los niños.



Fig. 2 Los niños beneficiarios

A pesar del éxito alcanzado con la puesta en funcionamiento del CAIF, gracias al extraordinario esfuerzo de los gestores, se hizo evidente una realidad preocupante manifiesta, de una parte, en el hecho de que siendo el objetivo del proyecto Visión en Familia, el de intervenir a todos los integrantes del núcleo familiar: niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, el logro alcanzado, solo constituye una muy pequeña parte de lo previsto dentro de una problemática que comprende más de 3000 niños por fuera del sistema de atención integral a la niñez del Estado y más de 6000 personas entre niños mayores de 5 años, jóvenes, adultos y adultos mayores en condición de vulnerabilidad.

De otra parte, y a pesar de que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar garantiza la prestación de los servicios de atención integral a los niños beneficiarios del CAIF, la muy estrecha y controlada financiación tiene destinación específica y no contempla la atención a los demás sujetos de la familia. Esta circunstancia dejó en claro que el desarrollo del Centro, en función del objetivo de atención integral a la familia, requiere de recursos adicionales y de una organización mucho más compleja. El mecanismo habitual de financiar obras sociales con aportes públicos y privados que, en el primer caso, normalmente dependen de circunstancias e intereses políticos y, en el segundo, de donaciones circunstanciales sin fórmula de continuidad, hacen que la gestión de las obras sea traumática y sacrificada, con efectos muy negativos sobre su sostenibilidad. Bajo estas circunstancias, desde el mismo inicio de sus operaciones, el CAIF presentó problemas de sostenibilidad y de muy limitado impacto, no solo en términos de cobertura sino de cumplimiento de los objetivos previstos.

A lo anterior se sumó otra dificultad, no esperada, que surgió cuando, dispuestos todos los elementos teóricos y prácticos para estructurar administrativamente el CAIF a partir de la formulación de un Plan Estratégico, ello no fue posible debido a que los representantes de las organizaciones gestoras, responsables de esta tarea, no disponían del tiempo necesario para participar en los procesos correspondientes. Ante la falta de una carta de navegación y de soporte directivo, además de la excesiva carga de trabajo de la dirección ejecutiva producto de las restricciones para contratar personal administrativo, la estabilidad en este cargo se vio afectada dando origen a situaciones de crisis que pusieron en riesgo la participación del Instituto de Bienestar Familiar.

Frente a esta contingencia, la Comunidad decidió marginarse de las labores administrativas y operativas y mantener, únicamente, su condición de aliada. Mientras tanto y, considerando que la situación afectaba el convenio entre la UNAB y la Comunidad, se decidió enfocar las acciones hacia otra comunidad vulnerable, cuyos resultados se presentan enseguida.

Caso 2: Programa de Desarrollo Comunitario de la Ciudadela Nuevo Girón

Al considerar las opciones de continuidad del convenio, se encontró que existía una comunidad vulnerable de reciente intervención por parte de la Comunidad que ofrecía las condiciones ideales para el desarrollo del mismo. Se trataba de la comunidad de la Ciudadela Nuevo Girón, localizada en el municipio de Girón, perteneciente al Área Metropolitana de Bucaramanga e integrada por damnificados de un desastre invernal y por desplazados por la violencia.

Inicialmente, la Comunidad solicitó asistencia para un programa dirigido a las mujeres cabeza de hogar que buscaba apoyar la generación de ingresos a partir del emprendimiento, sin embargo, en las conversaciones que se llevaron a cabo para reactivar el convenio, se llegó a la conclusión que estaban dadas las condiciones para intentar la configuración de un programa de desarrollo comunitario de alto impacto. De esta forma y sin perjuicio de brindar la asistencia solicitada, se empezó a trabajar con base en las siguientes condiciones:

- 1) La configuración del plan de desarrollo comunitario se apoyará en los avances del proyecto de investigación en materia de un modelo de gestión para la sostenibilidad y la maximización del impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables que, como se explicará más adelante, comprende aspectos como la educación, la salud y nutrición, la comunicación, participación e inclusión, la infraestructura social, la generación de ingresos, la política pública y la administración.
- 2) La configuración del plan de desarrollo comunitario tendrá el acompañamiento de la UNAB y este proceso entrará a formar parte del proyecto de investigación.
- 3) Se contará con dos investigadores, uno por cuenta de la UNAB y otro por cuenta de la Comunidad.
- 4) El proyecto se adelantará por fases, de tal manera que la primera de ellas tenga como meta la configuración del plan de desarrollo comunitario y el diseño del sistema de gestión correspondiente.
- 5) Los costos del proyecto serán asumidos por partes iguales por la UNAB y la Comunidad.

Metodología para el acompañamiento y el diseño del modelo de gestión.

La capitalización de la experiencia obtenida durante el acompañamiento al programa CAIF, permitió definir condiciones para favorecer la sostenibilidad y la maximización del impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables:

- 1) Eliminar cualquier posibilidad de asistencialismo.

- 2) La comunidad beneficiaria debe ser protagonista de primer orden en el diseño, desarrollo y operación de los programas.
- 3) Dentro del marco de la asociatividad, la comunidad debe tener un papel activo y en igualdad de condiciones que las demás organizaciones públicas y privadas participantes.
- 4) Los programas deben capitalizar todas las posibilidades, en términos de aporte y participación, provenientes de la comunidad beneficiaria.
- 5) Los aliados participantes deben estar dispuestos a cumplir con los requerimientos que el diseño y puesta en práctica del modelo de gestión exija.

Bajo estas condiciones, se consideró que la metodología que mejor se ajusta a los propósitos del proyecto es la Investigación, Acción Participativa (IAP) que presupone la generación colectiva de conocimiento mediante un proceso de permanente reflexión, discusión y análisis con participación de los diferentes actores asociados. Para la aplicación se ha tomado como guía el trabajo de Martí (2012) que contempla las siguientes etapas:

- *Etapas de pre-investigación: Síntomas, delimitación de la población objeto y formalización del análisis externo e interno*
 1. Detección de síntomas y conformación de una demanda desde la comunidad.
 2. Planteamiento del análisis interno y externo (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).
- *Primera etapa. Diagnóstico (Análisis situacional)*

Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes de la comunidad, de la alianza gestora y de algunas de la red de apoyo que se vaya configurando.

 3. Recolección de información.
 4. Constitución de una Comisión de Seguimiento.
 5. Constitución del Grupo de IAP.
 6. Introducción de analistas.
 7. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y de la comunidad).
 8. Entrega y discusión del primer informe.
- *Segunda etapa. Programación*

Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.

9. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base de la comunidad).
 10. Análisis de textos y discursos.
 11. Entrega y discusión del segundo informe.
 12. Realización de talleres.
- *Tercera etapa. Conclusiones y propuestas.
Negociación y elaboración de propuestas concretas*
13. Construcción del Plan de Desarrollo Comunitario (Plan de Acción Integral-PAI).
 14. Diseño del modelo de gestión.
 15. Elaboración y entrega del informe final.
- *Etapa post-investigación: Implementación del Programa de Desarrollo Comunitario y puesta en marcha del modelo de gestión, evaluación y sistematización de la experiencia.*

Con la definición de la metodología para el desarrollo del proyecto con la participación activa de la comunidad, paralelamente a las actividades preparatorias del levantamiento de la línea de base, se inició un ciclo de talleres de emprendimiento con un grupo de 42 mujeres cabeza de hogar de la comunidad que tienen pequeños negocios o están en proceso de montarlos.

Como complemento al proceso de desarrollo de competencias en emprendimiento, se ha dispuesto el acompañamiento para el desarrollo de los planes de negocio vinculando un practicante de Administración y un profesional voluntario de la misma área; además, se está refinando un sistema de otorgamiento de microcréditos provenientes de un fondo creado por la Comunidad.



Fig. 3 Empresarias en formación

Se considera oportuno, ahora, dar a conocer la aproximación teórica al respecto de un modelo de gestión para la sostenibilidad y maximización del impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables. El proceso correspondiente se inició con el levantamiento del estado del arte en modelos de gestión de programas sociales con enfoque en la sostenibilidad y el impacto; posteriormente y como consecuencia de las necesidades del CAIF, se formuló un esquema conceptual de los aspectos que debería comprender un modelo de gestión de esta naturaleza, que se fue enriqueciendo gradualmente al ser presentado y discutido en diversos escenarios académicos.

Estado del arte en modelos de gestión de programas sociales

En la revisión documental realizada para establecer el estado del arte en modelos de gestión de programas sociales que respondieran a situaciones como la del CAIF, no se encontró literatura que incorporara la sostenibilidad y el impacto. Sin embargo, fue posible hallar aportes específicos útiles como el de Maussa (2010), relativo a un modelo de sostenibilidad empresarial; los de Raufflet (2010), Crespo (2010), Molina (2008) y Murcio, R y Marcos, M (2011) sobre responsabilidad social asociada a comunidades vulnerables; el de Azuero (2009), sobre capital social e inclusión social; los de Álvarez Bolaños, & Velásquez (2012) y Martínez (2011) sobre educación en comunidades vulnerables; el de Trujillo y Guzmán (2008), sobre emprendimiento social; el de Parada (2007) sobre evaluación de programas sociales; los de Mungaray, Ocegueda, Ledezma, Ramirez, Ramirez y Alcalá (2007) sobre el apoyo a la generación de ingresos en comunidades vulnerables.

Estos resultados destacaron la importancia de seguir avanzando en el diseño de un modelo de gestión de programas sociales con el alcance requerido.

Formulación teórica del modelo

- » En diferentes escenarios académicos de la UNAB, en los que se expuso el proyecto Visión en Familia, buscando apoyos institucionales y de las diferentes facultades para el CAIF, se fue configurando una fundamentación teórica en miras al modelo de gestión. Teóricamente quedó claro que:
- » Para asegurar el pleno cumplimiento de los objetivos de un programa social, se requeriría de un modelo integral compuesto por, al menos, ocho sistemas de gestión que atendieran aspectos fundamentales como la educación, la salud y la nutrición, la inclusión social, la par-

ticipación y la comunicación, la gestión jurídica y de política pública, la infraestructura social, la generación de ingresos y la administración propiamente dicha del programa, aspectos que se consideran indispensables para asegurar, no solo la sostenibilidad del mismo, sino también para maximizar su impacto en términos del mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad beneficiaria.

- » La gestión de las organizaciones encargadas de administrar programas en beneficio de comunidades vulnerables, no es muy diferente a la gestión de las empresas cuyo fin primordial es generar ganancias para sus accionistas.
- » A las organizaciones sin ánimo de lucro no les es impedido generar excedentes económicos como resultado de sus operaciones, a fin de adquirir capacidad para sostenerse por sus propios medios en cumplimiento de sus objetivos y evitar lo que plantean Kaplan y Norton (2004), al afirmar que las organizaciones sin ánimo de lucro “se esfuerzan por cumplir con su misión, no por conseguir destacados resultados financieros” (p. 493), lo cual pareciera explicar por qué muchas de ellas viven en permanente crisis financiera y por qué suelen caracterizarse por pagar bajos salarios y, por tanto, por contar con empleados poco competentes.
- » En realidad, la gestión de una organización con ánimo de lucro no debiera diferenciarse de la de una organización sin ánimo de lucro, por cuanto la real diferencia entre una y otra es el interés de sus gestores; mientras en la primera radica en la generación de riqueza que remunere debidamente el capital invertido y contribuya a su crecimiento, en la segunda es servir a la sociedad y mejorar su capacidad de impacto.
- » Tanto en las organizaciones con ánimo de lucro como en las organizaciones sin ánimo de lucro, la necesidad de capital y trabajo para cumplir con sus fines impone los mismos esfuerzos de gestión para asegurar su supervivencia en el largo plazo.

Con esta claridad, se pudo concluir que en el diseño de un modelo de gestión de programas sociales es indispensable tener en cuenta los siguientes elementos de soporte de carácter administrativo:

La planeación estratégica

Definida por David (2003) “como el arte y la ciencia de formular, implantar y evaluar las decisiones a través de las funciones que permitan a una empresa lograr sus objetivos” (p. 5), la planeación estratégica es necesaria para que, como resultado del análisis situacional de un programa, sea posible formular o reformular su misión y su visión, sus objetivos y metas de mediano y largo plazo y asegurar los medios (estrategias) para su cumplimiento, mediante acciones administrativas y de ejecución de los procesos misionales (promoción social y servicio a la comunidad) y de los procesos de soporte (gestión financiera, gestión humana y otras).

La planeación estratégica se constituye en un instrumento directamente relacionado con la sostenibilidad y el impacto de los programas en beneficio de las comunidades vulnerables, en la medida en que induce a la toma de decisiones en función del cumplimiento de los objetivos y metas de la organización, en armonía con todo aquello que represente asegurar la calidad de vida de las generaciones futuras (desarrollo sostenible).

En ese sentido, convino hacer claridad sobre los conceptos sostenibilidad y desarrollo sostenible, precisando que la primera es el estado de un sistema que tiende a mantenerse (la organización); y el desarrollo sostenible es “el cambio gradual y direccional” (Gallopín, 2003, p. 21) de un sistema económico y social, sin comprometer los recursos que determinan la calidad de vida de las generaciones futuras. Esto significa que la sostenibilidad implica el mantenimiento del sistema organizacional en condiciones de desarrollo sostenible.

La gestión de la información

Debido a que la incertidumbre es el mayor obstáculo para la toma de decisiones, la efectividad de un sistema de gestión depende de la calidad y cantidad de la información disponible y, ello, a su vez, de la existencia de un “sistema formal para la recopilación, integración, comparación, análisis y dispersión de información interna y externa de la organización de manera oportuna, eficaz y eficiente” (Koontz & Weihrich, 1998, p. 676). Sin embargo, dado los grandes volúmenes de información que la operación de un programa social y su entorno generan, se hace necesario refinar ese sistema mediante indicadores de gestión integrados por relaciones causa-efecto, tal como lo proponen Kaplan y Norton (1997) con el Cuadro de Mando Integral (Balanced Scorecard), que más que un sistema de indicadores es un sistema de gestión por indicadores que facilita la alineación de todos los procesos y de todas las personas con la misión y la visión del programa, favoreciendo también la sostenibilidad y los impactos.

La gestión del conocimiento

Según Knapp (citado por Suárez & Escorsa, 2001), la gestión del conocimiento “es el conjunto de procesos para transferir (convertir) capital intelectual a valor, y dichos procesos incluyen la innovación y creación del conocimiento, así como la adquisición, organización, aplicación, intercambio y reaprovisionamiento de conocimiento” (p. 1). Este elemento es necesario para capitalizar el conocimiento generado en desarrollo de las operaciones de los programas sociales, aspecto que se considera factor de supervivencia en la medida en que estimula, aprovecha, registra, procesa y transfiere el saber vital para la supervivencia de los mismos.

La gestión de la innovación

Con los crecientes y dramáticos efectos de la revolución de la información y de las comunicaciones, muchos paradigmas en diversos órdenes deben ser substituidos, y el mundo de los programas sociales no es la excepción. Además, en este nuevo ambiente -que se considera como la revolución en que se puso término a la era industrial, “se redefine el papel del trabajo como productor y se diferencia marcadamente según las características de los trabajadores” (Castells, 1999, p. 42)- han venido surgiendo paradigmas que están transformando notablemente la gestión de las organizaciones y por ende, de los programas sociales, siendo uno de ellos la innovación, considerada como un factor estratégico que determina la supervivencia de las mismas, tal como lo plantean extensamente Ponti y Ferrás (2008). La gestión de la innovación supone la estimulación del poder creativo de las personas vinculadas a la organización, a fin de favorecer la innovación interna (en procesos) y la externa (en producto/servicio), que sumadas constituyen el soporte de la innovación en valor, fundamento de la conocida Estrategia del Océano Azul (Kim & Mauborgne, 2005).

Conviene precisar que la innovación, según Peter Drucker (1986) es la introducción al mercado de “algo nuevo, diferente, que cambia o trasmuta los valores” (p. 11), es decir, que modifica dramáticamente las condiciones imperantes en ese mercado. En términos de un modelo de gestión, la innovación está relacionada con unas condiciones favorables para la mejora continua de procesos y productos y servicios o para la introducción de nuevos procesos, productos o servicios; por tanto, es un elemento que asegura que un programa social se esté anticipando permanentemente a las necesidades y expectativas de sus beneficiarios y a los requerimientos de su operación.

Gestión de la responsabilidad social

Aunque parece un contrasentido exigir responsabilidad social en la gestión de programas sociales que, por naturaleza, deberían tenerla, el abuso que con frecuencia se hace de las personerías jurídicas sin ánimo de lucro para beneficiar intereses particulares en detrimento de los intereses comunes, obliga a hacerla explícita en aquellos que se generan en beneficio de comunidades vulnerables. Por tal motivo y dada la importancia que para los fines de este capítulo tiene la responsabilidad social, en general, y la responsabilidad social universitaria, en particular, es conveniente aproximarnos a su concepción, su alcance y sus implicaciones.

La responsabilidad social, concepción, alcance e implicaciones.

Para iniciar el apartado se puntualiza lo siguiente:

- 1) La Responsabilidad Social suele aplicarse de diferentes maneras: Responsabilidad Social Empresarial (RSE), Responsabilidad Social Corporativa (RSC), Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Responsabilidad Social Organizacional (RSO), entre otras.; para los fines del proyecto de investigación, esta última denominación resulta conveniente porque el término organizacional es genérico y hace referencia a empresas, instituciones del Estado, Organizaciones no Gubernamentales, instituciones educativas, etc., sin perjuicio de poder utilizar, cuando sea necesario, la denominación de Responsabilidad Social Universitaria, por ser de uso generalizado por parte de las instituciones de educación superior y ser de evidente importancia para los propósitos del presente capítulo.
- 2) La responsabilidad social, como tema de discusión, empieza a ser tratado en el siglo XIX cuando algunos industriales en Europa y en Estados Unidos, preocupados por la calidad de vida de sus trabajadores, adelantan programas para la mejora de su bienestar, más allá de las obligaciones legales. Sin embargo, la expresión responsabilidad social como tal solo aparece hacia mediados del siglo pasado en los Estados Unidos y su desarrollo como movimiento dirigido a comprometer a las empresas con el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, se consolida en Europa en la década de los 90. A partir de ese momento se han formulado una gran cantidad de definiciones, sin que todavía exista un consenso sobre cuál habrá de ser la que se acoja como universalmente aceptada. Ahora bien, como la responsabilidad social nace en el ambiente de las organizaciones con ánimo de lucro, la aproximación al concepto y a su alcance e implicaciones, se efectuará desde las muchas tesis que desde allí se han producido.

Descrito lo anterior, se presentan algunas definiciones de responsabilidad escogidas de entre las muchas que se han formulado, tomando en cuenta la importancia de la entidad o persona que la formula y lo significativo de su contenido:

Para Milton Friedman (citado en Hunger, Wheelen & Thomas, 2007), reconocido premio Nobel de Economía, la única responsabilidad social de las empresas es maximizar sus ganancias siempre que se respeten las reglas básicas de la sociedad, tanto las prescritas por la ley como por la costumbre moral. Según Friedman, cualquier exigencia adicional constituye desestímulo al esfuerzo empresarial.

Para Robbins, & Coulter, (2005), “las empresas tienen obligaciones que van más allá de buscar ganancias e incluye proteger y mejorar a la sociedad” (p. 70), contradiciendo a Friedman.

Para el Centro Interamericano de Investigación y Documentación de Formación Profesional (Cinterfor), organismo auspiciado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la responsabilidad social empresarial se trata de un enfoque que se basa en un conjunto integral de políticas, prácticas y programas centrados en el respeto por la ética, las personas, las comunidades y el medio ambiente. Se emplea para describir una amplia variedad de iniciativas de orden económico, social y medioambiental tomadas por empresas, que no se fundan exclusivamente en requisitos jurídicos y son, en su mayoría, de naturaleza voluntaria (Fernández & Fernández, 2010, p. 252). En esta definición la responsabilidad social de las empresas, más que una obligación es un enfoque de su accionar que incorpora de manera voluntaria acciones concretas (políticas, prácticas y programas) en beneficio de la sociedad y del medio ambiente dentro de un marco ético.

Para el Consejo Mundial Empresarial para el Desarrollo Sostenible con sede en Suiza, la RSE es el compromiso que asume una empresa para contribuir al desarrollo económico sostenible por medio de la colaboración a sus empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en pleno, con el objeto de mejorar la calidad de vida. (Correa, Flint, & Amit, 2004, p. 15). Esta definición, además de asimilar el espíritu de la anterior, incorpora conceptos fundamentales como el compromiso que implica asumir voluntariamente una obligación; el desarrollo económico sostenible, que condiciona la generación de riqueza por parte de las organizaciones a la recuperación y protección del medio ambiente; la colaboración que presupone la labor conjunta entre empresarios, trabajadores, familias y comunidad; y la calidad de vida como objetivo de mejora derivado de tal colaboración. En la actualidad, estos conceptos están influyendo notablemente en el desempeño exitoso de muchas organizaciones.

Para el Banco Mundial, la responsabilidad social es el compromiso de las empresas para comportarse éticamente y para contribuir al desarrollo económico sustentable, trabajando con todos los *stakeholders* relevantes para mejorar sus vidas en maneras que sean buenas para la empresa, la agenda del desarrollo sustentable y la sociedad en general (Herrera & Abreu, 2008). De esta definición, que mantiene el enfoque de las dos anteriores, vale la pena destacar la inclusión del concepto *stakeholders* (grupos de interés), a los que vincula como beneficiarios de la responsabilidad social de las empresas, además de los trabajadores y sus familias, de la comunidad y el medio ambiente, a los mismos accionistas, a los proveedores, al Estado e incluso, a la competencia.

Desde la revisión de estas definiciones se pueden identificar los dos extremos de la gama de alcances: uno que considera la responsabilidad social como el cumplimiento de todas las normas legales asociadas a la actividad empresarial en un marco ético y moral, y el otro que la compromete directamente con el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, más allá de las obligaciones legales o morales.

Ahora bien, del estudio de estas definiciones se pueden establecer los siguientes alcances e implicaciones de la responsabilidad social:

- 1) Debe ser una decisión voluntaria de las organizaciones de incorporar dentro de sus fines acciones en procura del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.
- 2) Al formar parte de los fines de las organizaciones, debe estar contenida en sus planes estratégicos, ser un despliegue de sus misiones con enfoque en sus visiones y con la correspondiente formulación de objetivos, metas y estrategias.
- 3) Debe ser el resultado de la reflexión sobre lo correcto o incorrecto de los actos humanos y organizacionales; es decir, debe enmarcarse en la ética.
- 4) Debe ser consecuente con el desarrollo sostenible.
- 5) Debe ir más allá de las obligaciones legales y morales.

De esta forma es posible afirmar que la Responsabilidad Social Organizacional es el compromiso voluntario de las organizaciones con el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, incluidos sus grupos de interés (clientes, trabajadores, accionistas, gestores, asociados, proveedores, el Estado), que va más allá del cumplimiento de la ley y de los preceptos morales, forma parte de su accionar estratégico y las compromete con el desarrollo sostenible.

Conviene aclarar que el desarrollo sostenible hace referencia a que las actividades de las organizaciones deben llevarse a cabo sin comprometer la calidad de vida de las generaciones futuras.

En cuanto a la Responsabilidad Social Universitaria, si bien existen numerosos documentos y posturas, en esencia, sus alcances e implicaciones son los mismos que corresponden a las demás organizaciones, e igualmente, existe una coincidencia en el hecho de que la RSU debe tener impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad a través de los instrumentos de la academia, la investigación y la extensión, como se desprende de las concepciones de responsabilidad social asumidas por universidades de diferentes países y por la UNESCO, dispuestas en la siguiente tabla:

Tabla 2

La Responsabilidad Social Universitaria

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

La responsabilidad social para la Pontificia Universidad Javeriana, es un imperativo ético de coherencia con sus estatutos, su misión y su proyecto educativo. Es una interpelación permanente y dinámica a la comunidad universitaria para que la sociedad esté en el corazón de la universidad. A la universidad le corresponde realizar a través de sus funciones y actividades universitarias una contribución socialmente responsable y, de la misma forma, la comunidad educativa en la que obra y la sociedad en que se inserta le demandan contribuciones específicas orientadas a promover la justicia y la reconciliación, fomentar la solidaridad, defender la dignidad de la persona humana y los derechos humanos, y comprometerse con el cuidado del medio ambiente (Pontificia Universidad Javeriana, 2014).

Universidad de Heidelberg (Alemania)

En su declaración de principios afirma:

Firmemente arraigada en su historia, la Universidad se ha comprometido a ampliar y difundir el conocimiento sobre todos los aspectos de la humanidad y la naturaleza a través de la investigación y la educación. La Universidad mantiene el principio de la libertad de investigación y la educación, reconociendo su responsabilidad con la humanidad, la sociedad y la naturaleza.

(...) De acuerdo con su lema <Semper apertus> (Siempre abierta) (...), en un espíritu de apertura y tolerancia hacia las personas y las ideas, aspira a generar y aprovechar el conocimiento y las habilidades para el beneficio de las generaciones presentes y futuras.

(...) Los esfuerzos de investigación y de enseñanza de la universidad se dedican a la búsqueda de las cuestiones centrales que enfrenta la humanidad (...) y su actividad como Universidad es (...) para crear y salvaguardar las condiciones para una colaboración integral e interdisciplinaria que hará posibles contribuciones esenciales hacia la solución de los problemas importantes que enfrenta la humanidad, la sociedad y el gobierno en un mundo cada vez más cambiante (Universität Heidelberg, 2014).

Escuela Superior de las Ciencias Económicas y Comerciales (Francia)

Trabajar por una sociedad que tiene un lugar para cada persona y hacer un compromiso para fomentar la diversidad y la igualdad de oportunidades son valores fundamentales en ESSEC. ESSEC pone en práctica estos compromisos con programas concretos que fomenten la tolerancia y la diversidad (ESSEC Business School, 2014).

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)

Conscientes de nuestra responsabilidad social, empleamos todo nuestro potencial para desarrollar soluciones factibles y modelos operativos que contribuyan a detonar el crecimiento educativo, económico y social de los diferentes grupos de la sociedad —especialmente las comunidades más desfavorecidas de nuestro país— y a formular aportaciones efectivas para el desarrollo sostenible del país (Tecnológico de Monterrey, 2014).

Universidad Santiago de Chile

RSU constituye una expresión de la ética institucional y su postura valórica respecto de la inserción de la universidad en la sociedad. Es la capacidad que tiene la U. de Santiago de difundir y poner en práctica los valores institucionales a través de los procesos claves de gestión, docencia e investigación y vinculación con el medio (Universidad Santiago de Chile, 2014).

Universidad Católica de Córdoba (Argentina)

La proyección social es una función universitaria de transferencia de conocimientos que la Universidad Católica de Córdoba ha adoptado como parte constitutiva de su modelo de enseñanza–aprendizaje. Así, se propone que estudiantes y docentes se involucren y contribuyan al desarrollo humano integral de la comunidad en la que la Universidad se encuentra inserta, a través de diversas actividades, proyectos y programas que implican la construcción conjunta de acciones para abordar complejas realidades sociales desde distintas incumbencias disciplinares.

De esta forma, se opta por un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, y en el que las funciones de docencia, investigación y proyección social estén integradas (Universidad Católica de Córdoba, 2014).

Unesco

Los participantes en la Conferencia Mundial para la Educación Superior realizada por la Unesco en París en 2009, declaran, en tres de los seis puntos dedicados a la responsabilidad social de la educación superior, que (...):

“Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (Unesco, 2009)

Fuente: Elaboración propia

Definidos los elementos de soporte administrativo asociados al diseño de un modelo de gestión para la sostenibilidad y maximización del impacto de programas sociales, a continuación se describen los componentes a partir de los cuales se considera que esta condición se puede cumplir.

Componentes del modelo

Con los resultados de investigación y de discusión académica fue posible describir, en la forma que se presenta a continuación, los ocho sistemas que se consideraron deberían formar parte de un modelo de gestión integral que asegure la sostenibilidad e impacto de programas en beneficio de comunidades vulnerables:

- 1) *Sistema de Gestión Educativa*: para el diseño y administración de programas educativos diferenciados para niños menores de cinco años, para niños preadolescentes, para adolescentes y jóvenes, para adultos y para adultos mayores, bajo la concepción de desarrollo endógeno.
- 2) *Sistema de Gestión de Salud Comunitaria*: para una efectiva administración de las posibilidades que, en materia de salud y servicios asociados, ofrecen el Estado y otras entidades que disponen de programas en beneficio comunidades vulnerables.
- 3) *Sistema de Gestión de Comunicación, Inclusión y Participación Social*: para asegurar la comunicación, la inclusión y la participación para todos los integrantes de las comunidades vulnerables.
- 4) *Sistema de Gestión de Infraestructura Social*: para atender en favor de las comunidades vulnerables todo lo relacionado con la infraestructura social definida como:

La respuesta dada por el aparato estatal a la demanda de las comunidades humanas, sobre la prestación de servicios para satisfacer sus necesidades primarias (...) y que comprende centros educativos, centros de salud, instalaciones de acueducto, alcantarillado, manejo de residuos sólidos y disposición final de aguas servidas, energía eléctrica, plaza de mercado, estaciones de policía, vivienda, red vial, comunicaciones y transporte (Villareal, 2000).

- 5) *Sistema de Gestión de la Generación de Ingresos*: para impulsar las economías familiares y la generación de empleo, a partir del fomento del emprendimiento y del desarrollo de proyectos productivos.
- 6) *Sistema de Gestión de la Asociatividad y de la Responsabilidad Social*: para promover la integración con carácter de permanencia y continuidad de organizaciones del sector público, del sector privado y de la academia, en pro del desarrollo de programas en beneficio de comunidades vulnerables.

- 7) *Sistema de Gestión Jurídica y de Política Pública*: para, en primer lugar, ubicar los programas dentro del marco de la ley y, en segundo lugar, para que las comunidades vulnerables desarrollen competencias para hacer gestión jurídica y de política pública en beneficio de sus intereses, sin ser víctimas de intermediarios o de oportunistas.
- 8) *Sistema de Gestión Administrativa*: para asegurar la generación duradera de valor económico y social de los programas mediante la formulación de planes a mediano y largo plazo con fundamento prospectivo, en procura de la construcción de futuros posibles y deseables (futuribles) en beneficio de las comunidades vulnerables. Este sistema es el integrador e impulsor de los demás.

CONCLUSIONES

Los programas sociales deben ser financieramente sostenibles y, por tanto, deben contar con fuentes de ingresos ciertas y permanentes. Para ello, la asociatividad y la responsabilidad social organizacional constituyen fórmulas eficientes que deben ser gestionadas desde el mismo seno de las comunidades beneficiarias.

Los programas sociales deben llevarse a cabo dentro del marco del desarrollo sostenible y, por tanto, los resultados deben comprometerse con la calidad de vida de las generaciones futuras.

La gestión de programas sociales no debe ser diferente a la de una empresa de alto nivel de desempeño, razón por la cual deben incorporarse prácticas como la planeación estratégica, la innovación, la gestión del conocimiento y la responsabilidad social.

El nivel de impacto de un programa social depende de cuan eficiente sea para responder a las demandas de la comunidad beneficiaria; dicha eficiencia requiere de un modelo de gestión que integre todas las variables en juego y haga uso de prácticas innovadoras -de la misma forma que lo hacen las organizaciones con ánimo de lucro- para enfrentar las dificultades que limitan su desarrollo o comprometen su supervivencia.

Es indudable que las universidades son por naturaleza responsables de la calidad de vida de la sociedad, pues es mediante su accionar que se construye, transfiere y aplica el conocimiento necesario para resolver los problemas que afectan a las comunidades.

La Responsabilidad Social Universitaria debe:

- » Ser una respuesta voluntaria de las universidades para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad y no ser la consecuencia del cumplimiento de sus obligaciones académicas, investigativas o de extensión universitaria. La voluntariedad implica compromiso y un claro sentido de la capacidad de obligarse frente al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.
- » Formar parte del Plan Estratégico Institucional y ser un despliegue de la Misión, tener foco en la Visión, contar con objetivos y metas estratégicos, estrategias y la estructura organizativa ajustada a los fines.
- » Ser el resultado de la reflexión ética, de tal forma que no obedezca a intereses que no correspondan con el sincero propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.
- » Comprometerse con el desarrollo sostenible, a fin de garantizarle a las generaciones futuras iguales o mejores condiciones de calidad de vida.

En la experiencia vivida se ha hecho evidente que el enfoque de la academia, la investigación y la extensión hacia la solución de problemas de la sociedad, enriquece a estudiantes y docentes y establece una relación de doble vía que se realimenta constantemente generando un círculo virtuoso en favor de la mejora de la calidad de vida.

La asociatividad es indispensable para avanzar en la reducción de la desigualdad social y debe convocar al Estado, al sector privado, a la academia y la comunidad. A instancias de la academia se construye y transfiere el conocimiento necesario. En la experiencia vivida se ha evidenciado que sin esta condición es muy difícil que un programa social asegure su sostenibilidad y maximice su impacto.

REFERENCIAS

- ACNUR. (2014). *Desplazamiento Interno en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/operaciones/situacion-colombia/desplazamiento-interno-en-colombia/>
- Álvarez, D., Bolaños, H., & Velásquez, F. (2012). Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina: eje de desarrollo y bienestar para la comunidad. *Estudios Gerenciales*, 28(123), 191-215.
- Azuero, A. (2009). Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, (41), 151-168.

- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Mexico D.F.: Siglo XXI.
- Fernández, D., & Fernández, E. (2010). *Comunicación Empresarial y Atención al Cliente*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Correa, M., Flint, M., & Amit, A. (2004). CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/14904/P14904.xml&xsl=/dmaah/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>
- Crespo, F. (2010). Entre el concepto y la práctica: Responsabilidad Social Empresarial. *Estudios Gerenciales*, 117(26), 119-130.
- DANE. (2014, mes). *Pobreza monetaria y multidimensional* [Boletín de Prensa]. Bogotá. Recuperado de www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobreza_13.pdf.
- David, F. (2003). *Conceptos de Administración Estratégica*. México: Pearson Educación.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Drucker, P. (1986). *La innovación y el empresario innovador*. Bogotá: Norma.
- ESSEC Business School. (2014). *Equal opportunity Sustainability and social responsibility*. From <http://www.essec.edu/discover-essec/sustainability-and-social-responsibility/equal-opportunity.html>
- Gallopin, G. (2003). Sostenibilidad y Desarrollo Sostenible: un Enfoque Sistémico. *Medio Ambiente y Desarrollo* (64), 9-21.
- Herrera, J. (2008). Como gestionar la responsabilidad social en las Pymes colombianas. *International Journal of Good Conscience*, 3(1), 395-425.
- Kaplan, R., & Norton, D. (1997). *Cuadro de Mando Integral*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Kaplan, R., & Norton, D. (2004). *Mapas Estratégicos*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Kim, C., & Mauborgne, R. (2005). *La Estrategia del Océano Azul*. Bogotá: Norma.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (1998). *Administración: una perspectiva global*. México: McGraw Hill.
- Martí, J. (2012). *La Investigación–Acción Participativa. Estructura y Fases*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/InvestigacionColaborativa.pdf>

- Martinez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 43-54.
- Ministerio del Trabajo y Seguridad Social. (2011). *Comportamiento del Trabajo Infantil en Colombia según la ENTI*. Bogotá: MinTrabajo. Recuperado de http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/informe_trabajo_infantil_eneti_2011.pdf
- Molina, N. (2008). La responsabilidad social empresarial plasmada en los programas de desarrollo y paz: El caso de ISA e ISAGEN. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 39 (24), 75-82.
- Maussa Perez, F. (2010). Modelo Alternativo para la sostenibilidad empresarial. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 39 (24), 41-56.
- Murcio, R. & Marcos, M. (2011). El Desarrollo de la Comunidad como fin último de la empresa en Latinoamérica. *Universia Business Review*, 30, 120-131.
- Parada, J. (2007). Sociedad y evaluación de programas sociales en el realismo crítico: una revisión crítica. *Investigación & Desarrollo*, 1(15), 170-207.
- Ponti, F., & Ferrás, X. (2008). *Pasión por innovar*. Bogotá: Editorial Norma.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2014). *Responsabilidad Social*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/rectoria/responsabilidad-social>
- Raufflet, E. (2010). Responsabilidad Corporativa y Desarrollo Sostenible: una perspectiva histórica y conceptual. *Cuadernos de Administración, Universidad del Valle*, 43, 23-32.
- Robbins, S., & Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Suárez, J., & Escorsa, P. (2001). Consideraciones sobre la interrelación entre la Gestión del Conocimiento y la Gestión de la Información. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sppc/Gestion_del_Conocimiento/Material_de_apoyo_Benchmarking/Suarez_y_Escorsa_GC_y_Gestion_de_la_Innovacion.pdf
- Tecnológico de Monterrey. (2014). *Desarrollo Social*. Recuperado de http://www.itesm.mx/wps/portal?WCM_GLOBAL_CONTEXT=
- Trujillo, M. & Guzmán, A. (2008). Emprendimiento Social—Revisión de Literatura. *Estudios Gerenciales*, 109 (24), 105-125.

UNAB. (2014). Presentación Institucional. Bucaramanga. Recuperado de unab.edu.co/portal/page/portal/UNAB/presentacion-institucional/ejes-estrategico

UNAB. (2014). Proyección Social. Bucaramanga. Recuperado de <http://www.unab.edu.co/portal/page/portal/UNAB/apoyo-a-la-academia/servicios/categoria?categoria=56>

Unesco. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior–2009*. Paris. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Universidad Católica de Córdoba. (2014). *Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria*. Córdoba. Recuperado de http://www.ucc.edu.ar/portalnuevo/interna_ucc.php?sec=45&pag=999

Universidad Santiago de Chile. (2014). *Responsabilidad Social Universitaria*. Santiago. Recuperado de Responsabilidad Social Universitaria: <http://www.usach.cl/rsu>

Universität Heidelberg. (2014). *Mission Statement*. Heidelberg. Recuperado de <http://www.uni-heidelberg.de/university/profile/mission.html>

Villareal, M. V. (2000). *Sistema para un desarrollo sostenible*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

CAPÍTULO 17

Modelo de Responsabilidad Social *EAM Ejemplar*

Isabel Cristina Londoño

RESUMEN

La elaboración de un modelo de gestión para implementar prácticas de Responsabilidad Social Universitaria RSU parte de la voluntad de las altas directivas de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para el caso de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío (EAM), se presentará la metodología que desarrolló el Equipo Académico de Investigación en Responsabilidad Social GRS y que permitió la elaboración del modelo de RSU - EAM Ejemplar, que tuvo como objetivo diseñar e implementar una estrategia de gestión para formar ciudadanos profesionales socialmente responsables en la EAM.

RESUMO

O desenvolvimento de um modelo de gestão para a implementação de práticas de responsabilidade social da Universidade de RSU inicia na vontade da gestão das diretivas de Instituições de Ensino Superior (IES). No caso da Escola de Gestão e Marketing de Quindío EAM, o artigo apresentara a metodologia desenvolvida pelo grupo Acadêmico de pesquisa em Responsabilidade Social GRS que permitiu a modelagem de RSU – EAM. A pesquisa teve como objetivos: projetar e implementar uma estratégia de profissionais socialmente responsáveis para formar cidadãos socialmente responsáveis na EAM.

INTRODUCCIÓN

A partir del estudio llevado a cabo por el Equipo Académico de Investigación en Responsabilidad Social GRS, la delimitación del concepto de responsabilidad social debe hacerse de acuerdo al tipo de organización para la cual será implementado: a su cultura organizacional, su propósito, sus actividades y, principalmente, a su *ethos*. En este mismo sentido, Noguera expresa:

El término ética viene del griego *ethos*, el cual significa la morada, el abrigo permanente tanto de animales como de seres humanos. Es decir el ser humano delimita una parcela y allí construye una morada, esta es la obra de una cultura (2004, p. 31).

Lo mencionado permite reflexionar sobre la importancia del *ethos*, la identificación de prácticas de responsabilidad social y generación de capital social como variables clave que permitan reconocer y comprender el *modus vivendi* de la comunidad académica de la institución de educación superior Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM y demás *stakeholders* (grupos de interés-GI), con el fin de construir un modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) propio.

Es esencial, a la hora de diseñar el modelo, identificar el *ethos* institucional. *Ethos* que se compone de características propias relacionadas con aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales de la comunidad académica y que se obtienen a partir de la realización del autodiagnóstico (paso dos de la metodología de elaboración del modelo). En RSU se habla de *ethos* oculto, considerado clave por Vallaey y Carrizo (2006, p. 9):

Se refiere al conjunto de la institución académica en cuanto tal, los aspectos de la vida cotidiana, tanto administrativa y organizacional como pedagógica, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero que existen y tienen efectos actitudinales y valorativos que condicionan el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, se trata de develar una especie de *pedagogía invisible* estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones, etc.

La elaboración del modelo de RSU propio del *ethos* de la EAM se llevó a cabo a partir de los aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales identificados en sus grupos de interés, y se consolidó en una política institucional permeable y transparente desde la docencia, investigación, responsabilidad social (proyección) y gestión institucional. En el corto plazo, se elaboró el modelo en 18 meses y se incorporó a las políticas institucionales; en el mediano plazo, se ejecutará por medio de un plan estratégico acorde al Plan de Desarrollo Institucional, que permitirá evidenciar anualmente el cumplimiento de los compromisos

asumidos con los GI de la EAM. En el largo plazo, el impacto de la EAM en su entorno dará cuenta de los compromisos asumidos desde su Visión y Misión (Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM, 2011):

Visión: Para el año 2019 la EAM será una Institución de Educación Superior referente en el ámbito nacional por su formación por ciclos propedéuticos, líder en educación, tecnología, innovación y desarrollo, con acreditación institucional de alta calidad.

Misión: La Fundación Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM forma por ciclos propedéuticos ciudadanos profesionales socialmente responsables, con una cultura humanística, tecnológica y científica; global e innovadora, con competencias que permitan construir y realizar proyectos de vida en función del desarrollo socioeconómico de la región, el país y la comunidad internacional.

Aportes de autores como Edgar Morin (2004), con el principio de la ecología de la acción, y Vallaey, de la Cruz y Sasia, (2009) con el concepto de RSU, se constituyeron en los fundamentos de la elaboración del modelo aquí propuesto. También fueron de gran importancia las políticas nacionales en educación superior referidas a la RSU y lideradas por ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades, 2010), las condiciones de calidad para el registro calificado establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, Decreto 1295 de 2010), las condiciones para acreditación de alta calidad instituidas por el Consejo Nacional de Acreditación (Ministerio de Educación Nacional MEN–Consejo Nacional de Acreditación CNA, 2013) y el Plan de Desarrollo 2010 – 2014 *hacia una Política de Prosperidad Democrática* (Departamento Nacional de Planeación – DNP, 2011). De igual manera, fue fundamental el rastreo bibliográfico de los diferentes conceptos de RSU en las Instituciones de Educación Superior (IES) de los ámbitos regional, nacional e internacional, a fin de identificar las experiencias de estas en la aplicación de diversas metodologías.

Base estructural para la construcción del modelo de responsabilidad social universitaria *EAM Ejemplar*

Referentes teóricos

Edgar Morin.

Desde el Principio de la ecología de la acción, para Londoño (2009a, p. 9) no bastan las buenas intenciones, más bien se deben controlar las acciones, ya que es imposible cambiar el impacto. Dicho principio y su relación con la Responsabilidad Social es planteado por Morin (2006) de la siguiente manera: “Toda acción escapa cada vez más de la voluntad de su autor a medida que entra en el juego de las inter-retroacciones del medio en el cual interviene” (p. 47).

Las decisiones que se tomen en las organizaciones tienen impactos sobre la sociedad y el ambiente, que pueden o no ser visibles y percibidos. Pero también se generan inter-retroacciones, en las cuales los efectos por las decisiones organizacionales atañen a terceros. En el caso del cumplimiento del propósito con la formación de ciudadanos socialmente responsables¹, la academia, a diferencia de las empresas que producen bienes u ofertan servicios con valor agregado, a fin de generar calidad de vida a sus consumidores, presta un servicio público como la educación. Se debe propender por una gestión socialmente responsable de la administración universitaria (gestión institucional, docencia, investigación y proyección social), a fin de fomentar no solo una educación en valores para sus estudiantes, sino además, de promover la producción de conocimiento que impacte el medio con una visión global que mejore la calidad de vida de la región en la cual se encuentra.

Iniciativa de capital social, ética y desarrollo (BID): François Vallaey, Cristina de la Cruz y Pedro M. Sasía.

El modelo de Responsabilidad Social de la EAM se elaboró desde los lineamientos establecidos en el *Manual de primeros pasos (2009)*. En este se plantea la necesidad de orientar la interacción de la universidad con el contexto social, a partir de comprenderlo y responder a sus requerimientos desde su función social (la educación):

¹ Componente esencial de la Misión de la EAM y base para la estructura de su sistema de investigación en cuanto a líneas institucionales y sublíneas de investigación.

Ofrece un conjunto de instrumentos para acompañar a las universidades y otras entidades de educación superior en el diagnóstico de la efectividad de su relación con la sociedad. Además, incluye instrumentos para identificar áreas de intervención y medidas para mejorar sus actividades diarias de gestión, docencia, investigación y extensión (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009, p. 8).

Como se ha venido mencionando, en relación con la importancia de la gestión institucional, se deben tener en cuenta los siguientes ámbitos, que serán descritos en la metodología del diseño del modelo: ámbito organizacional, ámbito educativo, ámbito del conocimiento y ámbito social.

Marco legal

Asociación Colombiana de Universidades (Ascun).

La Ascun, a partir de las orientaciones de la Segunda Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES) realizada en julio de 2009, expresa que:

La nueva dinámica social exige que la universidad intervenga –de acuerdo con su propia naturaleza de institución del conocimiento–, en la solución de los problemas creados por las crecientes desigualdades; la densificación poblacional en las grandes urbes; el incremento de los factores de conflictividad social y la desocupación, el calentamiento global, y el desbordamiento del terrorismo (Ascun, 2010, p. 6).

En concordancia con lo anterior, las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (2011)- *Prosperidad para todos: Más empleo, menos pobreza y más seguridad*, tienen dentro de sus estrategias de educación superior la “Evaluación integral de los resultados del sistema educativo” (sección Noticias), a través de la cual busca evaluar las competencias adquiridas por los egresados, mediante una:

Evaluación integral que analice: 1) la inserción de los graduados en el mercado laboral y su impacto en los sectores de la economía, 2) el reconocimiento del sector como motor de desarrollo en las regiones, 3) el posicionamiento de la oferta académica y sus egresados en el ámbito internacional, entre otros (Ascun, 2010, p. 87).

Plantea Ascun que la responsabilidad social de la educación superior es:

a) Formar el talento humano idóneo, competente y ético que se requiere para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y de una economía cada vez más competitiva y globalizada pero más necesitada de humanismo y de sostenibilidad ambiental; b) Contribuir a la creación de conocimiento y al desarrollo de la ciencia y de la tecnología, propiciando su uso en beneficio de una sociedad más equitativa, democrática, solidaria y con mayores niveles de bienestar individual y colectivo; c) Formar ciudadanos en los valores y las competencias del servicio a la justicia, al compromiso social y a la creatividad (Ascun, 2010, p. 47).

Aquí se reitera el propósito de la universidad y su misión de entregar a la sociedad un ciudadano responsable, propositivo y con una mirada crítica constructiva, con capacidad de tomar decisiones desde una gestión tecnológica socialmente responsable.

Decreto 1295 de 2010 (Condiciones para registro calificado).

Desde el Decreto 1295 se determina, respecto a la relación de la academia con el sector externo, que este consiste en “la manera como los programas académicos esperan impactar en la sociedad, con indicación de los planes, medios y objetivos previstos para tal efecto y los resultados alcanzados en el caso de los programas en funcionamiento” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2010, p. 4).

La incorporación del componente social en las prácticas empresariales e investigativas, a fin no solo de cumplir con lo estipulado en el Decreto, sino de sensibilizar a los estudiantes respecto al impacto social que se genera de sus ejercicios académicos, hace parte de una de las líneas de acción del modelo de responsabilidad social *EAM Ejemplar*². De esta manera, la condición debe cumplir por lo menos con:

a) La vinculación con el sector productivo, según la naturaleza del programa; b) el trabajo con la comunidad o la forma en que ella puede beneficiarse; c) en relación con programas en funcionamiento, el impacto derivado de la formación de los graduados, evidenciado a través de un documento que analice su desempeño laboral; d) la generación de nuevos conocimientos derivados de la investigación; e) el desarrollo de actividades de servicio social a la comunidad.

Consejo Nacional de Acreditación CNA.

En la característica 23, correspondiente al factor Aspectos Académicos de Acreditación, se establecen aspectos a evaluar relacionados con:

Definición de mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, para evaluar su pertinencia, promover el vínculo con los distintos sectores de la sociedad, el sector productivo, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo e incorpora en el plan de estudios el resultado de estas experiencias (CNA, 2013, p. 35).

De esta manera, se correlacionan a continuación los aspectos con las líneas de acción que componen el modelo de responsabilidad social de la EAM:

Campus responsable: existencia y aplicación de criterios y políticas institucionales, y del programa en materia de extensión o proyección social.

² Descrito en la metodología de elaboración y corresponde a la línea de Formación profesional y ciudadana.

Formación profesional y ciudadana: a) proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad desarrollados por directivos, profesores y estudiantes del programa en los últimos cinco años; b) apreciación de empresarios, funcionarios públicos, líderes comunitarios y de otros agentes externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por el programa; c) mecanismos para el análisis de las acciones que el programa ejerce sobre el medio y para la revisión periódica de las estrategias implementadas en esa materia.

Gestión social del conocimiento: a) evidencias del impacto en el entorno que han generado los resultados de los proyectos de extensión o proyección social desarrollados por el programa; b) participación del programa en la aplicación de las políticas nacionales en materia de innovación y desarrollo económico, técnico y tecnológico (innovación, adaptación, transferencia), de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.

Participación social: a) evidencias del impacto en el entorno, generado por los resultados de los proyectos de extensión o proyección social desarrollados por el programa; b) apreciación de empresarios, funcionarios públicos, líderes comunitarios y de otros agentes externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por el programa; c) número y tipo de reconocimientos hechos en los últimos cinco años por entidades gubernamentales y no gubernamentales al impacto que el programa ha ejercido en los ámbitos local, regional, nacional o internacional; información sobre las comunidades, empresas, gobiernos, instituciones, organizaciones de usuarios, y asociaciones a los que se presta asistencia técnica o tecnológica, servicios, asesorías y otros apoyos que apuntan a la resolución de problemas o a la ejecución del plan de mejoramiento, de acuerdo con la naturaleza y modalidad del programa.

Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014—Prosperidad para todos: más empleo, menos pobreza y más seguridad. Departamento Nacional de Planeación 2010.

Una de las funciones sustantivas de la educación superior es la formación de talento humano que produzca conocimiento como uno de los factores que directamente impactan la competitividad del país. Parte del deber ser de la academia descansa en el reconocimiento de su contexto y de las políticas de Estado y, en esta línea, en responder -mediante una de las estrategias que propone el presente Gobierno- al objetivo de propender por más empleo, menos pobreza y más seguridad. Para el caso, se puede considerar que en el marco del *Desarrollo de competencias y formalización para la prosperidad: mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollo de competencias*, el gobierno se ha propuesto:

En los próximos cuatro años será mejorar la calidad y la pertinencia de la educación, considerada el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad. El ciudadano que el país necesita debe estar en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y a la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente (Departamento Nacional de Planeación—DNP, 2011, p. 85).

Por lo tanto, una formación de capital humano, soportada en su pertinencia con las necesidades de una región, que apunte al desarrollo continuo de las competencias y que articule el sector educativo con el sector productivo, le permitirá a la población ser más competente y competitiva para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas de desigualdad e impulsar el desarrollo nacional. Lo planteado anteriormente en el marco legal permite reiterar la importancia de la implementación de la responsabilidad social universitaria en la EAM y reconocer su doble función en la formación de un ciudadano profesional; así como en producir y transferir conocimiento a través de la gestión social del conocimiento y la participación social, como estrategia para el desarrollo sostenible y competitivo del Departamento, respondiendo de esta manera a la visión del *Plan Regional de Competitividad Quindío 2032*:

En el 2032 el Quindío será un departamento ambientalmente sostenible y sustentable, equitativo, justo e incluyente socialmente, modelo de integración regional y asociatividad, *con un nivel de ingreso medio alto per cápita; y en los cinco primeros lugares de competitividad nacional*, basado en el aumento de la diversificación de la productividad agro exportadora, un turismo y otros servicios con alto valor agregado; mediante el desarrollo de competencias educativas, formación laboral, investigación y tecnología avanzada, y en conectividad con el mundo globalizado (Gobernación del Quindío, 2009, p. 31).

Fundamentos de la responsabilidad social

La responsabilidad social (RS) hace parte del *ethos* de una organización, no es una ley ni una teoría, pues no existe un concepto universal que la sustente.

Se reconoce que este término emerge de las organizaciones para actuar de una manera responsable ante la sociedad y la comunidad donde está inserta, desconociendo conceptos, métodos y técnicas que realmente contribuyan a que la empresa se pueda legitimar socialmente en su entorno. Lo único claro es que hay un término común sea cual fuere la naturaleza de la organización sea pública o privada, y es que todas ellas tienen un propósito y es el de producir bienes y prestar servicios que mejoren la calidad de vida de la sociedad y, a cambio de esto, se lucren o benefician por el cumplimiento de dicho propósito (Londoño, 2009b, p. 8).

Para establecer la diferencia entre la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se citarán los conceptos aportados por GRS con el propósito de comprender la importancia de cada una de ellas en el desarrollo humano sostenible de una región (Londoño F., 2009a). El ejercicio de aproximación al concepto de responsabilidad social que lleva a cabo Londoño F. en su investigación (2009b), se convierte en el pilar para comprender cómo desde la academia se emprenderá la elaboración e implementación del modelo de RSU. A partir de esto, la responsabilidad social se entenderá como:

Compromiso voluntario de concientización social que gestiona el impacto de las decisiones de las organizaciones tanto públicas como privadas en su entorno mediante una visión estratégica generadora de confianza hacia sus grupos de interés y que se incorpora y adapta a determinada comunidad reconociendo y respetando sus valores cívicos, normas, creencias, tradiciones, comportamiento, medio ambiente y se anticipa a problemas sociales futuros (Londoño F., 2009b, p. 41).

Es un hecho conocido que las acciones de responsabilidad social se enfocan en los compromisos organizacionales que responden a las necesidades y expectativas de los grupos de interés internos y externos de las organizaciones; de tal manera que algunas de las estrategias parten de programas reconocidos por la alta directiva y colaboradores (grupos de interés internos), en los cuales se implementan acciones que motiven el desempeño de los grupos de interés internos y beneficien a sus familias. Se podría decir que son los GI los que equilibran las decisiones y acciones organizacionales, por ejemplo, la calidad de servicios y bienes depende de una buena gestión y selección de proveedores; de tal manera que la cadena de suministro asegure el cubrimiento de las necesidades y expectativas de los grupos, minimice el impacto ambiental, garantice valor agregado a la estrategia del negocio desde la dinámica de la cadena de valor a partir de sus actividades primarias y de apoyo, y aporte a la generación y formalización de empleo.

Diferencia entre RSE y RSU

La responsabilidad social (RS) implica ir más allá de lo legal e incorporar acciones socialmente responsables desde la planeación estratégica de la organización, mediante la ejecución de programas y proyectos relacionados con el capital humano, el entorno y las relaciones con los grupos de interés internos y externos. La RS hace referencia a un elemento común: las relaciones que la organización mantiene ya sea con sus empleados o con el medio al que pertenecen. De la calidad de estas relaciones depende en gran medida que la organización pueda cumplir con su RS, retribuyendo a todos los grupos de interés con los que tiene relación, pues son ellos quienes garantizan su permanencia en el medio y su crecimiento tanto económico como organizacional (Londoño F., 2013, p. 11).

Responsabilidad social empresarial (RSE).

La innovación y el desarrollo sostenible de las organizaciones es el reto empresarial que hace parte de la planeación estratégica, ya que su comportamiento y el impacto de sus decisiones afectan directa e indirectamente la calidad de vida de la sociedad. La responsabilidad social es la obligación de las empresas con respecto a su impacto ante sus grupos de interés internos y externos; de esta manera, la misión o propósito debe hacer evidente la forma como opera la estrategia y el modelo de negocio, articulados a los propósitos estratégicos y los valores organizacionales, que a su vez, deben ser apropiados, comprendidos y compartidos por todos los GI que se relacionan con el desarrollo organizacional, con el fin de generar confianza y desarrollar sentido de pertenencia.

Es así como los procesos y metodologías innovadoras deben ser consistentes en todas las áreas organizacionales, con el propósito de satisfacer las expectativas y necesidades de los grupos de interés.

La responsabilidad social es un modo de gestión integral de la empresa, que podemos caracterizar como gestión de impactos (humanos, sociales y ambientales), que la actividad de la organización genera, en un esfuerzo constante por abarcar y satisfacer los intereses de todos los afectados potenciales (...), de esta manera se intenta definir que la responsabilidad social de las organizaciones es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural (Vallaey y Carrizo, 2006, p. 2).

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es una herramienta de gestión empresarial, una nueva visión de negocios que incorpora la preocupación por el desempeño económico de la empresa y su impacto en los stakeholders. Es una actitud estratégica que se manifiesta en la capacidad de la empresa para oír, comprender y satisfacer las expectativas e intereses legítimos de sus diversos públicos (Acción Empresarial, 2003, p. 7).

Responsabilidad social universitaria (RSU).

La responsabilidad social en la EAM está implícita en su razón de ser de formar *Ciudadanos Profesionales Emprendedores e Innovadores Socialmente Responsables*. Así mismo, hace parte de su filosofía y permea todos los estamentos institucionales y funciones sustantivas de la educación superior. En consecuencia y como resultado de la investigación *Implementación del modelo de responsabilidad social universitaria para la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM*, el GRS aporta al concepto de responsabilidad social universitaria y lo define como:

La gestión socialmente responsable y coherente que permea y articula la política institucional con las funciones sustantivas de la educación superior; con el propósito de aportar al desarrollo humano sostenible mediante la formación integral de *Ciudadanos Profesionales Emprendedores e Innovadores Socialmente Responsables*, con capacidad de comprender, transformar, mejorar e innovar desde su saber los sistemas productivos promisorios de una región y un país, en concordancia con la demanda de sectores de clase mundial y de las necesidades regionales y nacionales

Vallaey expone que la RSU es un “enfoque de gerencia ética e inteligente de la Universidad que contempla tanto los impactos que genera ésta en su entorno humano, social y natural, como su papel activo en la promoción del Desarrollo Humano Sostenible del país” (p. 3).

La RSU es gestión e impacto; es decir, los actores responsables de la vida institucional llevan a cabo su *gestión* ética e inteligentemente en cada uno de los ámbitos organizacional, educativo, de conocimiento y social, con el propósito de prever y medir los *impactos* (organizacionales, educativos, cognitivos y sociales) de sus acciones en los entornos humano, social y natural, en cumplimiento de su papel activo en la promoción del desarrollo humano sostenible del país (Londoño F., 2013, p. 13).

La EAM asume la implementación de RSU como una estrategia de gestión responsable que se hará evidente a partir de la ejecución y puesta en marcha del modelo *EAM Ejemplar*. En el presente capítulo se presentan los elementos que condujeron a la elaboración de las cuatro líneas de acción que estructuran el modelo y que serán presentadas y definidas en la presentación de resultados: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social.

De la interacción de las líneas depende la generación del valor más importante de la RS, la *coherencia* institucional, que significa *coincidencia* entre la acción y el discurso institucional, y *consistencia* entre el cumplimiento de las áreas responsables que ejecutan las funciones misionales; no puede haber contradicción entre lo que hace un área y lo que hacen las demás.

Metodología para la elaboración del modelo de RSU de la EAM

La elaboración del modelo de RSU *EAM Ejemplar* parte de la voluntad directiva de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM y del trabajo investigativo de GRS. Con dicho modelo se pretende identificar las necesidades y expectativas de los grupos de interés (GI) internos y externos que son impactados directa e indirectamente por las acciones, decisiones y ejecución de las funciones misionales³ de la EAM; además de aportar al desarrollo humano sostenible como función de la academia desde su quehacer académico, investigativo y social (Londoño F., 2013, p. 3).

Diseño metodológico

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación *¿Cuál es la estrategia de gestión socialmente responsable que debe implementar la EAM para formar ciudadanos profesionales socialmente responsables?* Se aborda una investigación de orden cualitativo que implicó, en primera instancia, la búsqueda, recolección,

³ En la educación superior se distinguen tres funciones misionales: docencia, investigación y proyección social. Estas funciones enmarcadas en la metodología del modelo de responsabilidad social universitaria tienen en común el componente social, lo que hace que su diseño, ejecución y cumplimiento se mida por indicadores y, al final de períodos anuales, se comunique públicamente bajo la figura de *rendición de cuentas*. Para el modelo de *EAM Ejemplar*, el eje articulador es la gestión institucional, es decir, el *campus responsable*; la docencia equivale a *formación académica y profesional*; la investigación se reconoce como *gestión social del conocimiento* y la *proyección social*, como *participación social*.

selección y estudio de fuentes secundarias definidas por los investigadores como las unidades de análisis, representadas en el estado del arte de la responsabilidad social universitaria (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009).

A partir de un estudio correlacional, se revisaron, analizaron e interpretaron las variables (percepciones, expectativas y resultados) halladas en las citadas unidades y se organizaron en matrices de convergencia que permitieran asociar temas comunes. En estos, se identificaron debilidades, fortalezas, puntos críticos, sugerencias y mejoras por cada línea de acción definida para estructurar el modelo. Este tipo de investigación permitió la realización de un autodiagnóstico de los GI de la EAM, por parte del equipo de investigadores de GRS (ver tabla N°. 1), con el propósito de: a) identificar las percepciones de los GI internos sobre la EAM, de los GI externos acerca de sus expectativas sobre la EAM y de los directivos como GI, su desempeño en relación a la gestión socialmente responsable de la Institución; b) contrastar la realidad de percepciones, expectativas y resultados; c) reflexionar acerca de las realidades de los GI internos y externos; d) conocer de primera mano sugerencias y posibilidades de mejoras que se convirtieron en insumos para la elaboración del modelo, así como su compromiso con la Institución y sus expectativas en relación con la función de la academia y su impacto en la sociedad.

Las unidades de análisis se organizaron en matrices de convergencia como instrumentos que facilitarían la interpretación de la información y la identificación tanto de puntos críticos, como de sugerencias y mejoras comunes expuestas por los GI internos y externos; que posteriormente se correlacionaron entre sí dando respuesta a la pregunta de investigación.

Esta investigación⁴ tuvo cuatro momentos: el primero relacionado con la identificación de los GI internos y externos de la EAM, base para la elaboración de instrumentos a partir del manual guía y fundamento para el segundo momento, que consistió en la realización del autodiagnóstico; en el tercero se llevó a cabo el diseño del modelo *EAM Ejemplar*; y en el cuarto, la aprobación participativa por parte de los GI.

Implementación de la guía Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos

La parte práctica de *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos* (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009, p. 4) propone un proceso de responsabilidad social universitaria basado en cuatro pasos (ver Figura N°. 01).

⁴ Proyecto de investigación EAM – GRS: Implementación del modelo de responsabilidad social universitaria para la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM (2011–2013).

Figura N°. 01. Los cuatro pasos de la responsabilidad social universitaria



Fuente: Vallaes, De la Cruz y Sasía (2009:5)

Primer paso—*el compromiso*: corresponde a la voluntad directiva de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM y la formalización de los responsables del proyecto.

Segundo paso—*el autodiagnóstico*: es la recolección de información por medio de diferentes técnicas (encuestas, entrevistas y focus) realizadas a los GI de la EAM. La sistematización de la información se realizó mediante la herramienta estadística SPSS con técnicas de análisis descriptivas, lo que arrojó los insumos para identificar aspectos comunes expresados por los GI en cada uno de los ejes que componen un modelo de RSU (campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social) y que para la EAM se han denominado líneas de acción.

De otra parte, el manual guía que propone el modelo establece que no todos los GI internos y externos diligencian todos los instrumentos de recolección de la información ni participan en los focus. Así mismo y de acuerdo a las características de cada línea de acción del modelo, estos son diligenciados por los GI que tienen relación o son impactados por cada una de ellas, como lo indica la tabla N°. 01.

Tabla No. 1 – Clasificación de los grupos de interés que participan en el autodiagnóstico

Cantidad	Grupos de interés		Líneas de acción			
	Internos	Externos	Campus responsable	Formación profesional y ciudadana	Gestión social del conocimiento	Participación social
117	Estudiantes		X	X		X
29	Administrativos y operativos		X			
6	Directivos		X	X	X	X
9	Docentes					X
14	Docentes investigadores				X	

Cantidad	Grupos de interés		Líneas de acción			
	Internos	Externos	Campus responsable	Formación profesional y ciudadana	Gestión social del conocimiento	Participación social
2		Vecinos EAM	X	X	X	X
15		Egresados	X	X	X	X
14		Empresarios	X	X	X	X
206						

Fuente: elaboración propia

Realizado el diagnóstico se tienen en cuenta las siguientes etapas:

Etao uno: clasificación de las respuestas por cada grupo de interés en tres variables: percepciones, expectativas y resultados (ver tabla N°. 02).

Las percepciones—Lo que la EAM cree que es. Las herramientas para la recolección de la información fueron encuestas y grupos focales: impresión que los actores universitarios (estudiantes, docentes, administrativos y operativos) tienen acerca del desempeño de su universidad en los cuatro ejes de responsabilidad social.

Las expectativas—Lo que la sociedad espera de la EAM. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de entrevistas: sugerencias y una visión de conjunto de los grupos de interés externos para que la universidad pueda identificar a los suyos y hacer una recopilación de cuáles son sus demandas y expectativas respecto de ella.

Los resultados—Lo que la EAM es. La recolección de la información se llevó a cabo a través de entrevistas: miden los logros institucionales comparándolos con el referente de la misión; este proceso se realizó mediante entrevistas a los directivos de la Institución.

Tabla N°. 02 – Participación de los grupos de interés por variable

Variable	Grupo de interés	
	Internos	Externos
Percepciones	Estudiantes, docentes, administrativos y operativos	
Expectativas	Sector productivo, instituciones de educación superior, vecinos de la EAM y egresados	
Resultados	Directivos	

Fuente: elaboración propia

Las intenciones (coherencia e integración institucional)–*Lo que la EAM quiere ser*. Se considera como la variable que prevalece ante las tres variables enunciadas anteriormente y que se relaciona directamente con los GI. La recolección de la información se realiza por medio de entrevistas a directivos de la EAM, con el propósito de identificar la coherencia entre sus declaraciones de intenciones (misión, visión y valores institucionales) y la práctica cotidiana institucional.

De las cuatro líneas de actuación que componen el modelo de RSU *EAM Ejemplar* (equivalentes a los ejes estratégicos que componen un modelo de RSU), se analizan y seleccionan las expectativas que lo conformarán desde la autonomía institucional y con la capacidad financiera e infraestructura para responder y cumplir a las expectativas seleccionadas como directriz.

Etapas dos: por cada variable se elabora una matriz conformada en su eje “Y” por las líneas de acción: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social; y en su eje “X” por fortalezas, debilidades, puntos críticos, mejoras y sugerencias (ver tabla N°. 03). La tabla muestra la estructura de la matriz y sus componentes, más no la información, que por ser un asunto interno y de discreción institucional no se publica. Se elabora bajo la premisa de la guía *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos* (2009, p. 68).

Etapas tres: se elabora una matriz de convergencia (ver figura N°. 02) para identificar elementos comunes en las respuestas, resultando ser las variables de intervención para la selección y elaboración del modelo de responsabilidad social los puntos críticos y debilidades.

Las mejoras y sugerencias resultan de propuestas por parte de los GI para subsanar los puntos críticos y debilidades (ver tabla N°. 01). Así mismo, la sumatoria y análisis de las variables y de las líneas de acción componen la matriz de convergencia.

Tabla No. 03 – Matriz de análisis de percepciones, expectativas y resultados de los GI internos por cada línea de acción

Líneas de actuación	Fortalezas	Debilidades	Puntos críticos	Sugerencias y mejoras
Campus responsable	Logros institucionales	Puntos débiles	Inadecuada representación	Invita a comprometerse
Formación profesional y ciudadana	Identidad de la institución	Carencia en el desempeño institucional	Impactos negativos	institucionalmente para hacerlas realidad
Gestión social del conocimiento	Buen desempeño institucional en un ámbito determinado	Sirven para discernir los ámbitos que necesitan la atención y el esfuerzo de la comunidad universitaria	Posibles conflictos futuros	Permite visualizar las oportunidades de innovación y solución a las deficiencias y puntos críticos detectados
Participación social	Sirven para rendición de cuentas en períodos futuros		Requieren atención preferencial y orden de prioridad	

Fuente: elaboración propia

Los pasos tercero y cuarto corresponden a la ejecución y comunicación del impacto del modelo y solo se enuncian, puesto que el propósito de este capítulo es describir la elaboración del modelo, el cual se implementó a partir de marzo del 2014 y se espera en un período de un año presentar la primera rendición de cuentas.

- Cada uno de los ejes de un modelo de RSU contiene una reflexión, considerada como el lineamiento a partir del cual se elaboran los instrumentos de recolección de la información (ver figura N°. 07):
- Campus responsable: *¿Cómo debe la institución de educación superior promover un comportamiento organizacional responsable basado en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sostenibles?*
- Formación profesional y ciudadana: *¿Cómo debe la institución de educación superior organizarse para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad?*
- Gestión social del conocimiento: *¿Qué conocimientos debe producir la institución de educación superior, y con quiénes y cómo debe difundirlos para permitir su apropiación social y atender las carencias cognitivas que afectan a la comunidad?*
- Participación social: *¿Cómo puede la institución de educación superior interactuar eficazmente con la sociedad para promover un desarrollo más humano y sostenible?*

Figura N°. 02 – Matriz de convergencia



Fuente: elaboración propia

Tercer paso—el cumplimiento: tiene como objetivo contrastar los resultados del diagnóstico con la misión de la institución de educación superior, planificar las áreas de mejora y ejecutar los proyectos de responsabilidad social, siempre con la más amplia participación de los miembros de la comunidad universitaria y los actores externos pertinentes.

Una vez aprobado el modelo de responsabilidad social *EAM Ejemplar* se presentó ante la comunidad académica, civil y sector productivo en el marco del *Primer Foro de Responsabilidad Social de las Organizaciones*, realizado en la EAM el 6 de marzo de 2014. En consecuencia, se proyecta que los resultados de la implementación del modelo se socialicen a los GI en marzo de 2015; partiendo de la premisa que la EAM realizará anualmente la rendición de cuentas (paso cuarto).

Cuarto paso—*la rendición de cuentas*: permite evaluar y comunicar anualmente, y de forma transparente, los resultados de los proyectos de mejora institucional, así como afinar las estrategias planteadas en el *modelo de responsabilidad social*. Lo mencionado obliga a reiniciar y/o replantear el ciclo del modelo, concentrándose en los aspectos que hayan presentado las mayores dificultades, a partir de las cuales se diseña un plan de mejoramiento y compromiso institucional.

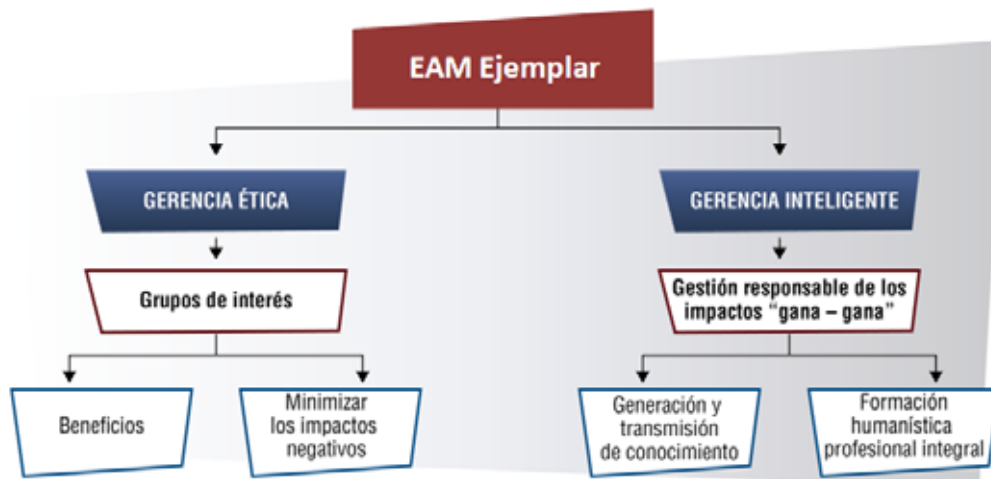
Modelo de responsabilidad social *EAM Ejemplar*

El modelo *EAM Ejemplar*, a partir de sus acciones estratégicas, permitirá evidenciar anualmente el cumplimiento de los compromisos asumidos con los GI de la EAM.

Propósito del Modelo

Propender por la generación de comunicación permanente hacia el cumplimiento de la misión institucional, mediante la interacción de las funciones de investigación, docencia, extensión, bienestar e internacionalización con los asuntos de gestión administrativa y financiera.

Figura N°. 03 – Enfoques de gerencia que gestionan el modelo EAM Ejemplar



Fuente: elaborado a partir Vallaeys y Carrizo (2006)

Partiendo de la premisa de que la RSU tiene como propósito la formación de profesionales éticos y la producción de conocimiento que aporte al desarrollo humano y sostenible de la región y el país, la EAM adoptará las estrategias de gerencia ética e inteligente de los impactos, para el diseño e implementación de su modelo de responsabilidad social (Figura N°. 03 y Tabla N°. 04):

Tabla N°. 04: Estrategias de gerencia ética e inteligente en la EAM

Gerencia ética	Gerencia inteligente
La modalidad de formación por niveles secuenciales y complementarios de los actuales programas académicos, está orientada a la formación de <i>ciudadanos socialmente responsables</i> que contribuyan al desarrollo industrial y económico, aportando a un Quindío ambientalmente sostenible mediante su gestión y aplicación del conocimiento en sectores emergentes que respondan a los rápidos cambios de la globalización. En esta misma medida, desde cada una de las prácticas empresariales, el egresado de la EAM aporta a su entorno desde el conocimiento y, paralelamente, construye su proyecto de vida.	La sociedad, la empresa y el Estado están reconociendo y demandando egresados con, formación en valores y disciplina que respondan a los requerimientos del entorno. De esta manera, el reconocimiento que la sociedad hace a la Institución se refleja en la demanda de los programas académicos ofertados, en las alianzas en proyectos de investigación, en el respaldo de entidades del orden nacional.

Desde la concepción de Vallaey y Carrizo (2006, p. 53), en la RSU se debe incorporar el componente social como parte de las prácticas que los estudiantes realizan en niveles determinados de su formación. En el caso de la EAM, se pretende que con el modelo de RSU se incorpore dicho componente en las prácticas empresariales y sociales que realizan los estudiantes al finalizar los dos primeros niveles de su formación en la modalidad por niveles secuenciales y complementarios. Dentro de la estructura de propuesta de prácticas se debe hacer evidente la forma en que el estudiante impacta el medio en el cual actuará, de manera que la impronta de formación en la EAM de un ciudadano socialmente responsable se refleje en su actuar, en su relación con la comunidad o con la empresa en la cual realizará su práctica. Igualmente, en los proyectos de investigación, los semilleros reciben la formación para desarrollar habilidades de sensibilización social que les permitan comprender las necesidades y problemáticas de la realidad.

Vallaey (2007, p. 3) establece dos actividades (propósitos) y cuatro impactos que diferencian la responsabilidad social universitaria de la responsabilidad social empresarial (Figura N°. 4).

Los dos principales propósitos de la Universidad son (1) la formación humana y profesional (propósito académico) y (2) la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación); sabiendo que estos dos fines se relacionan estrechamente, es a partir de las investigaciones de sus profesores que la Universidad construye los contenidos académicos que se transmiten a los estudiantes para su formación. Notemos que la Universidad no está naturalmente destinada a jugar un papel de ONG de Desarrollo, ni de sustituto del Estado en el alivio de la pobreza, por lo que su responsabilidad social no puede ser confundida con la de dotarse de una oficina de ayuda social.

Figura N°. 4 – Propósitos de la universidad



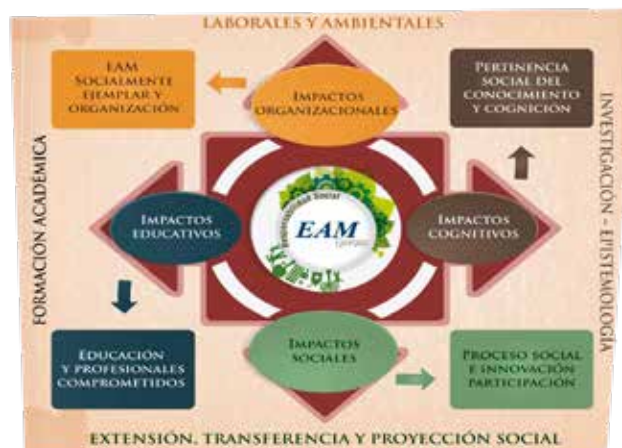
Fuente: Vallaey (2007, p. 3)

Los cuatro impactos. A partir de las estrategias de gerencia ética e inteligente, Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009, p. 9) proponen que la universidad debe considerar en su actuar cuatro impactos (ver figura N°. 05):

Impactos organizacionales–laborales y ambientales. La universidad impacta en la vida de su personal (administrativo, docente y estudiantil), así como la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene repercusiones ambientales (desechos, deforestación, transporte, etc.). *La universidad responsable se pregunta por su huella social y ambiental.*

Impactos educativos–formación académica. La universidad influye en la formación de los jóvenes y profesionales, su escala de valores, su manera de interpretar el mundo y de comportarse en él. Incide asimismo en la deontología profesional y orienta —de modo consciente o no— la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social. *La universidad responsable se pregunta por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma, y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes.*

Figura N°. 05 – Impactos de la responsabilidad social EAM Ejemplar



Fuente: Adaptado de Valleys, De la Cruz y Sasia (2009, p. 8)

Impactos cognitivos—*investigación y epistemología*. La universidad orienta la producción del conocimiento e influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica. *La universidad responsable se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por sus destinatarios.*

Impactos sociales—*extensión, transferencia y proyección social*. La universidad tiene un peso social en tanto referente y actor que puede promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, etc. *La universidad responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales.*

Desde el *deber ser* de la educación superior, la filosofía de la RSU busca que el futuro egresado alcance un perfil profesional con responsabilidad social. La universidad implementa procesos y analiza su actuar, el cual ha de impactar los cuatro ámbitos de actuación institucional y será el insumo para el fomento y apropiación de la responsabilidad social como cultura de mejora continua, a partir de una gestión socialmente responsable.

En el diseño y ejecución del Modelo de RSU *EAM Ejemplar*, los cuatro impactos deben evidenciarse en el actuar institucional, en su interior y hacia afuera, de manera que se deberá incorporar el componente social en las prácticas empresariales, sociales y trabajos de campo de semilleros de investigación. Es en este sentido que puede aplicarse el aprendizaje basado en proyectos sociales propuesto por François Vallaey (2006), estrategia que logra incorporar e implementar el componente social en los currículos para responder a los requerimientos de la sociedad y la región.

El aprendizaje basado en Proyectos Sociales (...) utiliza el *método de proyectos* para la conducción didáctica de un proyecto social con diferentes actores, con el fin de participar en la promoción del *desarrollo humano sostenible*. Consiste en un conjunto de experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes, sus profesores y personas de la comunidad en la solución de algún problema de orden social. Consiste en asociar varios grupos de personas en un mismo proceso de aprendizaje común, todos colaborando en compartir el conocimiento y la acción social. El Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales, por su misma naturaleza, crea una *Comunidad de Aprendizaje* (Vallaey, 2006, p. 53).

Figura N°. 06 Relación de los grupos de interés con los cuatro impactos universitarios



Fuente: elaborado a partir de Valleys, De la Cruz y Sasia (2009, p. 8)

Figura N°. 07 Reflexiones para el diseño de líneas de acción que componen el modelo



Fuente: elaboración propia

Descripción de las cuatro líneas de actuación que componen el modelo RSU EAM Ejemplar

Las líneas de actuación (Figura N°. 08) se componen por programas sociales que son los que dinamizan y hacen posible que la EAM esté en capacidad de Generar comunicación permanente hacia el cumplimiento del propósito institucional, mediante la interacción de la docencia, investigación, proyección social, bienestar institucional, relaciones interinstitucionales e internacionales con los asuntos de gestión administrativa y financiera, como aporte al desarrollo humano sostenible de la región y el país.

Cuatro líneas de actuación conforman el modelo de RSU *EAM Ejemplar*. De su interacción depende la generación del valor más importante de la RSU y no puede haber contradicción entre lo que hace un área y lo que hace la otra (Valleys, De la Cruz y Sasia, 2009, pp. 2-3).

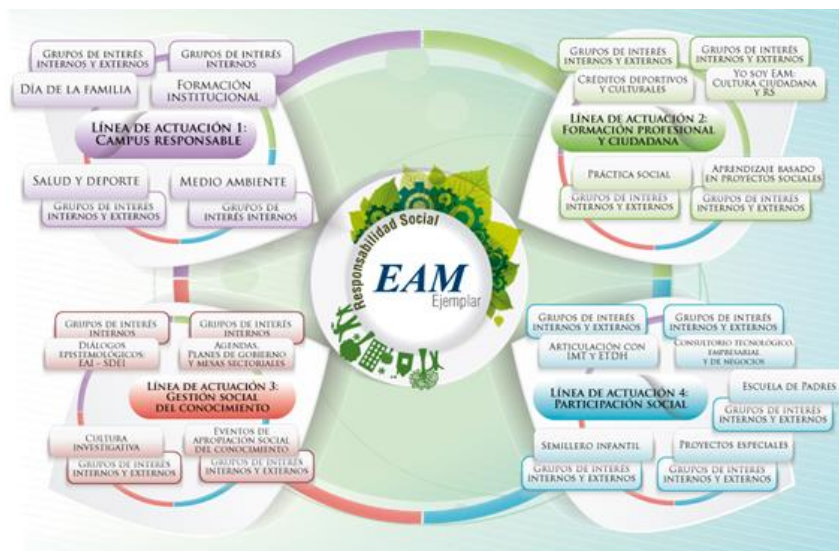
Figura N°. 08 – Líneas de actuación



Fuente: elaboración propia

El modelo

Figura N°. 09 – Modelo de responsabilidad social EAM Ejemplar



Fuente: elaboración propia

Primera línea de actuación: Campus Responsable

Figura N°. 10 – Línea de actuación 1: Campus responsable



Fuente: elaboración propia

Impacta el ámbito organizacional – (*universidad socialmente ejemplar*): implica la gestión socialmente responsable de la organización y sus procedimientos institucionales, del clima laboral, el manejo de los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente.

Autodiagnóstico: desde el campus responsable, la EAM refleja el impacto a sus grupos de interés internos y externos. De esta manera, el autodiagnóstico parte de la consulta e interacción con los mencionados grupos de interés y evidencia la realidad institucional.

Impacto organizacional: se relaciona directamente con la capacidad organizacional para tomar decisiones éticas y socialmente responsables respecto al clima organizacional, infraestructura y bienestar de sus grupos de interés.

La gestión del campus responsable implica manifestar la forma como debe organizarse la EAM para que su actuar sea social y ambientalmente responsable. Es así como se evidencia un común denominador en la actitud de la alta directiva, respecto a la necesidad y concientización de generar cultura de responsabilidad social en la comunidad académica; todo ello a partir de la voluntad y el compromiso institucional, de la implementación de normas y procedimientos basados en la filosofía de responsabilidad social y que debe hacerse visible en la estructura orgánica, definiendo políticas orientadas hacia las buenas prácticas administrativas y académicas en torno a esa responsabilidad social. Así mismo, se debe asumir una responsabilidad social

universitaria, con voluntad, compromiso y ética, bajo la intención de que cada impacto que se genera con cada proceso lleve inmerso unas prácticas racionales de beneficio tanto para la institución como para la sociedad.

En cuanto a estrategias y políticas explícitas que aseguren buenas prácticas institucionales como un sistema de gestión ambiental, la EAM lo ha formalizado mediante el Acuerdo N°. 07 del 05 de diciembre de 2011 en el que se expresa la “Política de Gestión Integral de Residuos Sólidos de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM”, que tiene el propósito de mejorar las condiciones ambientales de la comunidad académica de la Institución, en el marco del proyecto de la responsabilidad social universitaria.

Variables de análisis

- » Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales.
- » Medio ambiente (campus sostenible).

Indicadores

Estrategias y políticas explícitas para asegurar buenas prácticas institucionales.

Tabla N°. 5. Programas de responsabilidad del campus responsable

Línea de actuación	Programas sociales
Campus responsable	Formación institucional Módulos: Nuestra EAM Formación a Directivos Competencias profesionales Desarrollo profesoral Salud y deporte Gimnasio EAM Club de pedaleo Servicios médicos, odontológicos y de enfermería Semana de la salud Medio ambiente PGIRS: Política de gestión integral de residuos sólidos (Acuerdo N°. 07 del 05 de diciembre de 2011) Día de la familia Integración anual de las familias del talento humano vinculado a la EAM

Segunda línea de actuación: Formación Profesional y Ciudadana

Impacta el ámbito educativo – educación (profesionales comprometidos): es la gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica). La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados; implica que la orientación curricular tenga una relación estrecha con los problemas reales de la sociedad y esté en contacto con actores externos involucrados en estos problemas.

Figura N°. 11 – Línea de actuación 2: Formación Profesional y ciudadana



Fuente: elaboración propia

Autodiagnóstico–Impacto educativo: para la alta directiva, la Institución debe organizarse para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad y a partir de la participación colectiva. Desde lo establecido en el PEI, su pensamiento es que se aprende con el ejemplo. La formulación de políticas implica tener programas de cultura, capacitación y fomento de la operatividad de las mismas. De igual manera, la responsabilidad social ha de ser transversal a los currículos, de tal forma que puedan evidenciarse acciones de responsabilidad social en los diferentes estamentos, esto permitirá recordar a los jóvenes y a toda la Institución la importancia de valores y ética en todas sus acciones (administrativas, académicas y ciudadanas).

Es importante resaltar que el modelo pedagógico responde a las necesidades de la región y es coherente con la modalidad de educación propedéutica, mediante la formación por competencias e investigación aplicada respecto a la vocación del Departamento. Así mismo, desde la Vicerrectoría Académica se dan las directrices a los equipos de trabajo académico para atender lineamientos del modelo.

La cultura de proyectos sociales incluidos en los modelos educativos apenas inicia, y será uno de los indicadores que permitirá medir las prácticas sociales desde los currículos, así como la revisión periódica de sus mallas; de esta manera, a partir del ejercicio docente, se vinculan estudiantes a proyectos sociales, soportados en los espacios académicos de emprendimiento, responsabilidad social y cátedra ambiental.

Variables

- » Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo.
- » Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.
- » Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.

Indicadores

- » Vínculos de cada facultad con actores externos y proyectos de desarrollo para mejorar la pertinencia social de la enseñanza (convenios de colaboración formativa–FUEE).
- » Revisión periódica de las mallas curriculares con criterios de responsabilidad social.

Tabla N°. 6. Programas de responsabilidad de formación profesional y ciudadana

Línea de actuación	Programas sociales
Formación profesional y ciudadana	Aprendizaje basado en proyectos sociales Incorporación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos sociales para la autogestión y la solución de problemas de orden social. Práctica social Modalidad que permite a los estudiantes formular su propuesta de práctica en torno a temas de responsabilidad social e impacto de la misma en las empresas o comunidades que realizan su práctica. Voluntariado. Créditos deportivos y culturales Deporte y cultura adicional a los requeridos académicamente. Gimnasio EAM. Club de inglés. Tarde de jueves cultural. YO SOY EAM Lúdicas de fomento a principios y valores institucionales. Cultura ciudadana y responsabilidad social.

Tercera línea de actuación: Gestión Social del Conocimiento

Impacta el ámbito del conocimiento – cognición (*pertinencia social del conocimiento*): implica la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.

Figura N°. 12 – Línea de actuación 3: Gestión social del conocimiento



Fuente: elaboración propia

Autodiagnóstico–Impacto cognitivo: la EAM tiene la capacidad de atender y participar en la formulación, apropiación y ejecución de proyectos de investigación, aportando a la solución de problemas económicos, empresariales, sociales, ambientales y culturales, desde los principios de ciencia, tecnología, innovación, desarrollo y humanidades; todo esto con el propósito de hacer del Quindío un departamento competitivo y ambientalmente sostenible. La gestión social y efectiva del conocimiento requiere de la concertación de líneas de investigación y sublíneas, en acuerdo con consejos curriculares y de facultad, que tengan la autonomía de construir en acuerdos con actores externos a la Institución de Educación Superior. Estas directrices orientarán los temas investigativos propendiendo por que impacten la región en lo económico, social y ambiental en pro de la sostenibilidad y competitividad regional.

La gestión social del conocimiento es uno de los factores diferenciadores entre la RSE y la RSU. Se resalta su relevancia en el papel que la educación aporta a la sociedad, puesto que además de tener la responsabilidad de formar un ciudadano profesional socialmente responsable, debe producir conocimiento desde sus saberes; todo ello con el propósito de aportar al bien común, a desarrollos y transformaciones que contribuyan a la innovación social, tecnológica y científica.

Ahora, el ejercicio de articulación de los saberes de la EAM orientados a la gestión social del conocimiento, va más allá de la política institucional. Al interior de la EAM se articulan las líneas institucionales de investigación con los saberes, generando las sublíneas de investigación, donde se hace evidente el trabajo en conjunto de investigadores, con los consejos curriculares y de facultad. Es en este punto en el que la convergencia disciplinar de sus integrantes se orienta hacia la discusión académica periódica, haciendo realidad la elaboración y operacionalización de líneas, la cual se hace evidente en los proyectos de investigación y trabajos de grado. Lo mencionado, hace posible el producto epistemológico de los programas académicos que se describe en las mallas curriculares.

Variables

- » Promoción de la inter y la transdisciplinariedad.
- » Integración de actores sociales externos en las investigaciones y el diseño de líneas de investigación.
- » Difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos.

Indicadores

- » Vínculos de los equipos y centros de investigación con actores externos para mejorar la pertinencia social de la investigación.
- » Existencia de reuniones periódicas con docentes investigadores para analizar los presupuestos epistemológicos de las carreras enseñadas.

Tabla N°. 7. Programas de responsabilidad de Gestión social del conocimiento

Línea de actuación	Programas sociales
Gestión social del conocimiento	Diálogos epistemológicos entre semilleros e investigadores Espacios de reflexión y actualización en torno a los saberes de la EAM, enfocados a los proyectos de investigación en los que participan Equipos Académicos de Investigación EAI, Mesa de Investigación del Quindío y Grupos, y redes de investigación externos. Agendas, planes de gobierno y mesas sectoriales Participación en elaboración de agendas departamentales y gestión en mesas sectoriales. Actualización, modificación y/o creación de líneas y sublíneas de investigación.
Línea de actuación	Programas sociales
Gestión social del conocimiento	Eventos de apropiación social del conocimiento Encuentro regional de semilleros de investigación del Eje Cafetero y Norte del Valle. Encuentro interinstitucional de semilleros de investigación del Quindío. Sinapsis. Cultura investigativa Programa de formación de semilleros de investigación. Estímulos a jóvenes investigadores Colciencias. Convocatorias auxiliares de investigación. Alcances y competencias de la investigación en la formación por ciclos complementarios.

Cuarta línea de actuación: Participación Social

Impacta el ámbito social – participación (*progreso social e innovación*): es la gestión socialmente responsable de la participación de la institución de educación superior en la comunidad.

Figura N°. 13 – Línea de actuación 4: Participación social



Fuente: elaboración propia

Autodiagnóstico–Impacto social: la Universidad tiene un significativo peso social en su entorno. Consciente de esto, la EAM se organiza con el propósito de interactuar permanentemente con la sociedad y promover un desarrollo más humano y sostenible, mediante la vinculación de los grupos de interés internos, con las necesidades y expectativas de los grupos de interés externos y la proposición de programas de voluntariado, proyectos que conlleven a la apropiación de las necesidades y aporten al mejoramiento de procesos productivos e innovación social.

El actuar responsable implica, como en las demás líneas de acción, que la alta directiva se apropie de prácticas éticas, democráticas y ambientales sostenibles, de manera que su gestión sea social responsable ante la comunidad. Todo ello, con el propósito de apuntar a la realización de proyectos con otros actores, de modo que se generen vínculos de confianza para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social. Estas prácticas deben ser coherentes con la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, puesto que la participación sinérgica de actores universitarios y no universitarios (sociedad civil, sector empresarial o Estado) en el diseño y gestión de proyectos y programas de desarrollo es fundamental para diseñar currículos pertinentes con el contexto y generar conocimiento que impacte responsablemente los sectores.

Se propone vincular, desde el nivel operativo, sus grupos de interés internos a todos los procesos relacionados con la identificación de lo que necesita la comunidad y a partir de ellos, proponer programas de voluntariado, proyectos con programas que conlleven a la apropiación de las necesidades del entorno, así como de las propuestas que aporten al mejoramiento de procesos productivos e innovación social.

Variables

- » Integración de la formación académica con la proyección social (comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo).
- » Promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social).
- » Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo.

Indicadores

- » Existencia de convenios con actores sociales externos para programas de desarrollo.

Tabla N°. 8. Programas de responsabilidad de participación social

Línea de actuación	Programas sociales
Participación social	Consultorio tecnológico, empresarial y de negocios Servicio de consultoría empresarial y tecnológica (Parquesoft & EAM). Proyectos especiales OGA (Organización Gestora Acompañante) a las asociaciones del sector agroindustrial para Alianzas productivas. Articulación con la educación media técnica y formación para el trabajo y el desarrollo humano Colegio Comfenalco (estudiantes del Colegio COMFENALCO optan simultáneamente al título de Técnicos Profesionales con la graduación de la respectiva media técnica en los programas de): Administración de empresas. Administración de negocios internacionales. Ingeniería de software. Escuela de padres En los "Zapatos de mi hijo". Encuentro mensual de padres. Capacitación en: Administración de pymes. Inglés nivel I. Gastronomía. Ofimática. Herramientas web. Semillero infantil Generación de habilidades y fortalezas desde temprana edad en temas relacionados con resultados de investigación: Identidad cultural. Responsabilidad social. Robótica. Aplicaciones móviles. Video juegos. Informática básica. Web para la escuela. Matemáticas aplicadas. Laboratorio de física. Sistemas de producción.

Percepciones del modelo de Responsabilidad Social Universitaria–RSU

Una vez elaborado el modelo, se procede a socializarlo con los GI internos (percepciones), con el propósito de realimentarlo para su presentación final ante las directivas. La socialización se realizó con tres grupos de manera independiente. A continuación se presenta la consolidación de respuestas por grupo:

Grupo de interés interno uno: equipo interdisciplinar del área financiera, de comunicación, control interno y planeación.

1. ¿Cuál es su percepción sobre el modelo?

- » Excelente herramienta de mejoramiento continuo que fortalecería la calidad institucional.
- » Modelo integral que involucra todos los grupos de interés, respondiendo a necesidades académicas y del entorno.

2. Desde su rol ¿cómo aportaría a la apropiación del modelo por parte de la comunidad académica?

- » Mostrando logros e impactos sociales en un período determinado.
- » Haciéndolo evidente en el plan de desarrollo institucional, monitoreándolo y expresándolo presupuestalmente.
- » Asignando un equipo logístico para hacerlo real.
- » Articulando las actividades, planes, estrategias y tácticas desarrolladas en cada dependencia, a través de comunicación, difusión y seguimiento.

3. Con la implementación y ejecución del modelo ¿de qué manera la EAM podría impactar positivamente a los GI?

- » Impactando a los diferentes grupos objetivo, teniendo en cuenta su opinión antes y después de cada proceso.
- » Se atenderían requerimientos para una educación con calidad que impacte positivamente a la comunidad en general.
- » Contribución para el desarrollo regional y ejemplo de cultura para el territorio.

- » Reconocimiento de sus labores a grupos de interés internos e involucrando a estudiantes con grupos de interés externos mediante sus prácticas empresariales.

4. De acuerdo con la funcionalidad del modelo ¿qué alternativas de comunicación sugiere para una efectiva gestión y rendición de cuentas?

- » Web, publicaciones en las revistas de la EAM y balance social.
- » Socialización con entes gubernamentales, con el propósito que genere impacto en la vida regional.
- » Involucrar a grupos de interés internos y externos, incluyendo a padres de familia y vecinos, en la elaboración y ejecución de tácticas a implementar.

Grupo de interés interno dos: administrativos.

1. ¿Cuál es su percepción sobre el modelo?

- » Incluyente, participativo, genera calidad de vida a grupos de interés internos y externos.
- » Es urgente su implementación.

2. Desde su rol ¿cómo aportaría a la apropiación del modelo por parte de la comunidad académica?

- » Dando ejemplo, haciendo muy bien las labores y poniendo a disposición infraestructura.
- » Contribuyendo con conocimiento y experiencia a grupos de interés internos y externos.
- » Atendiendo y participando del proceso para que se ejecuten los programas.
- » Participando en voluntariados.

3. Con la implementación y ejecución del modelo ¿de qué manera la EAM podría impactar positivamente a los grupos de interés internos y externos?

- » Buena presentación y calidad en el servicio al cliente.
- » Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- » Vigilancia y acompañamiento permanente a los estudiantes durante toda su formación.
- » Conciencia y sensibilidad ante los grupos de interés internos y externos.
- » Fondo de empleados y posibilidad para que los docentes tengan empleo durante todo el año.

4. De acuerdo con la funcionalidad del modelo ¿qué alternativas de comunicación sugiere para una efectiva gestión y rendición de cuentas?

- » Web, correspondencia, redes sociales con lenguaje que cautive a los estudiantes.
- » Conversatorios y reuniones por dependencias que informen y retroalimenten el proceso.
- » Trabajo en equipo sobre metas a partir de indicadores.

Grupo de interés interno tres: docentes.

1. ¿Cuál es su percepción sobre el modelo?

- » Claro y aplicable, integrador con grupos de interés internos y externos para una mejor sociedad.
- » Genera oportunidad para los estudiantes de prepararse para el mundo real.
- » Es didáctico, ambicioso y apropiado.
- » Funciona si los docentes se comprometen y toda la EAM.
- » Genera cooperación y trabajo en equipo.
- » Requiere todo el apoyo de la directiva.
- » Debe iniciar por campus responsable y parte ambiental.
- » Integra todas las áreas y sus responsabilidades, la EAM cumple a cabalidad su función social.
- » Tener en cuenta el contexto socioeconómico de la región para un impacto positivo.
- » Resultado serio y confiable de investigación.
- » Herramienta de mejoramiento continuo, mejora de imagen y reputación.
- » Deben involucrar a los estudiantes y docentes intensamente.
- » Trabajo en equipo: universidad, empresa y Estado.
- » Coherente con lineamiento estratégico de la EAM y transversal.

2. Desde su rol ¿cómo aportaría a la apropiación del modelo por parte de la comunidad académica?

- » Desde la investigación y generación de empresa, partiendo de las agendas y políticas locales y departamentales, dinamizando y actualizando el conocimiento; en proyección social trabajaría con grupos de interés menos favorecidos.
- » Incorporando lecturas y experiencias con semilleros de investigación relacionadas con voluntariado.
- » Incluyendo el modelo en el espacio académico y socializándolo con GI, así como incluyendo formación ciudadana con crítica constructiva y creativa.
- » Fortaleciendo en principios, valores y toma de decisiones responsables.
- » Mediante la sensibilización a padres de familia para apoyar a sus hijos; lo mismo haría en los colegios.
- » Los proyectos de aula deben enfocarse en las necesidades de los estudiantes, familias, comunidades vulnerables y empresas de la región.
- » Trabajando en equipo con docentes, atendiendo directrices del modelo y sirviendo como intermediario entre estudiantes y parte administrativa para fortalecer la función social de la EAM.
- » Haciendo talleres de proyección profesional y social, con el propósito de identificar necesidades.
- » Involucrando a estudiantes en los programas que implemente la EAM, atendiendo comunidades y formándolas en emprendimiento.
- » Promoviendo charlas a docentes para interiorizar el modelo.
- » Cumpliendo con expectativas académicas y administrativas de acuerdo al modelo.

3. Con la implementación y ejecución del modelo ¿de qué manera la EAM podría impactar positivamente a los GI?

- » Vinculando a personas para trabajar por el bienestar social de la EAM y elaborando proyectos para favorecer las comunidades.
- » A través de la gerencia ética e inteligente desde los valores de la EAM.

- » Generando proyectos de investigación para docentes y estudiantes, reconociendo cuáles son las demandas sociales.
- » A través de campañas de bien social y comunicación para el desarrollo.
- » Garantizando la participación de la EAM en mesas sectoriales.
- » Enfocándose en problemas reales y desarrollar acciones para solucionarlos, mejorando condiciones de vida de la región mediante *focus group* con GI.
- » Generando confianza en los GI, dando ejemplo de lo que se dice y se hace.
- » A partir de la cátedra de *Responsabilidad social universitaria* a toda la comunidad académica, generando espacios de discusión sobre problemas sociales, realizando jornadas de sensibilización con permanente evaluación en las que se conciba un buen clima organizacional.
- » Mejorando las relaciones con el sector productivo e involucrarlo para hacer alianzas de prácticas empresariales que impacten socialmente, con innovación, planes de negocio y transferencia de conocimiento.
- » Mediante la formación complementaria a vecinos, egresados y comunidades.
- » Fortaleciendo la formación de ciudadanos profesionales socialmente responsables.
- » A través de la cooperación y ayuda que atienda a las necesidades de los GI.
- » Campañas y acciones de interacción social que mejoren la comunicación.
- » Con la articulación de lo académico con lo administrativo.
- » Realizando seguimiento constante al cumplimiento de expectativas.

4. De acuerdo con la funcionalidad del modelo ¿qué alternativas de comunicación sugiere para una efectiva gestión y rendición de cuentas?

- » Informes mensuales y uso de TIC, redes, intranet, boletines internos, medios no convencionales y experienciales, conferencias, reuniones, prensa y correos.
- » Foros, plataformas virtuales y mesas de trabajo con facilidad de acceso para los GI, en dos vías para que haya retroalimentación.
- » Socialización de temas internos para el cumplimiento de expectativas.
- » Carteleros en puntos específicos y campañas de persuasión.
- » Publicidad estratégica.

- » Rendición de cuentas, exposiciones con retroalimentación en plenaria y virtual.
- » Crear conciencia del modelo y su aplicabilidad.
- » Conformar un grupo que estudie, verifique y divulgue el modelo.
- » Comunicación escrita y videos.
- » Actividades y jornadas con grupos de interés internos y externos.
- » Seminarios de actualización de conocimiento y cursos *e-learning* del modelo.
- » Mejoramiento en la educación docente.
- » Un blog de responsabilidad social universitaria en la web de la EAM.
- » Acciones de intervención social.

CONCLUSIONES

El compromiso y voluntad de la alta dirección facilitó la formulación, desarrollo y proposición del modelo como política institucional permeable y transparente desde la docencia, investigación, responsabilidad social universitaria y gestión institucional.

La participación de grupos de interés internos y externos fue el insumo para la elaboración del modelo de RSU -propio del *ethos* de la EAM-, a partir de sus aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales. Esto permitió que las directivas tomaran decisiones de acuerdo a su capacidad financiera e infraestructura y a las expectativas que componen el plan; a esto se suma que, anterior al diseño del modelo de RSU, se habían trabajado temas de clima organizacional, relación con vecinos y sector productivo, que condujeron a la necesidad de sistematizarlos y estructurarlos en un modelo.

El modelo se incorpora en las políticas institucionales y se ejecuta mediante un plan estratégico en concordancia con los cuatro ejes estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional. La participación de los grupos de interés internos fue factor clave en el ajuste y estructura final del modelo, porque con sus aportes se logró aunar esfuerzos y llegar a los acuerdos e implementación del tema de responsabilidad social en los espacios académicos, específicamente, de las líneas de acción de formación profesional y ciudadana, y participación social.

Las expectativas relacionadas con la gestión social del conocimiento son una fortaleza para la EAM por la relación y comunicación permanente con el sector productivo; por el sistema de investigación, que como política institucional genera espacios de discusión epistemológica que impactan el currículo; por los espacios académicos (asignaturas) generados como resultado de investigación.

La inclusión de las familias y acudientes de los estudiantes, desde la línea de acción de *Participación social*, los ha convertido en parte de la EAM. La línea les da un espacio de formación, en calidad de *dona tiempo* y bajo la figura de *Escuela de Padres*, que se refleja en las competencias que desarrollan y en el acompañamiento por parte de docentes expertos en la creación de empresa.

El modelo *EAM Ejemplar* facilitará, a partir del primer informe de marzo de 2015, la rendición de cuentas de la EAM a sus grupos de interés, desde los compromisos asumidos en su Visión y Misión.

REFERENCIAS

Acción Empresarial. (2003). *El ABC de la responsabilidad social empresarial en Chile y en el Mundo*. Recuperado en <http://www.accionrse.cl/uploads/files/ABC.Pm.pdf>

Asociación colombiana de universidades – ASCUN. (2007). *De la Exclusión a la Equidad II. Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país*. Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006 – 2010. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/?idcategoria=2705>

Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN. (2010). *Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior*. Documento de políticas 2010-2014 ASCUN. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/?idcategoria=2706#>

Departamento Nacional de Planeación–DNP. (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014– Prosperidad para todos: Más empleo, menos pobreza y más seguridad*. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/?idcategoria=2819>

Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM. (2011). *Nuestra EAM*. Recuperado de <http://www.eam.edu.co/site/nuestraeam.php>

Gobernación del Quindío. (2009). *Plan regional de competitividad del departamento del Quindío* [PRCQ]. Armenia: Autor.

- Londoño F., I. (2009a). *Conceptos sobre Responsabilidad Social, Capital Social y Cadena de Valor en el sector agroindustrial del departamento del Quindío*. Armenia: Editorial EAM.
- Londoño F., I. (2009b). *La responsabilidad social como alternativa de sostenibilidad de los encadenamientos más promisorios del sector agroindustrial en el departamento del Quindío*. Armenia: Editorial EAM.
- Londoño F., I. (2013). Responsabilidad social universitaria: una estrategia para la educación superior. Caso Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM. *Sinapsis*, 5(5), 137-151.
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2010). Decreto 1295 del 20 de abril de 2010. *Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-229430.html>
- Ministerio de Educación Nacional MEN–Consejo Nacional de Acreditación CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá D. C.: Colombia.
- Morin, E. (2004). *La Méthode 6: L’Ethique* (El Método 6: La Ética). Paris: Seuil.
- Noguera, P. (2004). *El reencantamiento del mundo. Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente / Oficina Regional para América Latina y el Caribe PNUMA/ORPALC – Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.
- Vallaey, F. (s.f). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>.
- Vallaey, F. (2006). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Recuperado de http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf
- Vallaey, F. (2007). *Desarrollo Regional Sostenible con Responsabilidad Social*. Primer Foro Itinerante Universidad + Empresa + Estado. Universidad del Quindío, Armenia.
- Vallaey, F. & Carrizo, L. (Comp.) (2006). *Responsabilidad Social Universitaria: Antecedentes, Marco Conceptual y Herramientas* [CD-ROM]. Red Universitaria de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo – Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Recuperado de http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/rse/334_as_manual_rsu_bid.pdf

EPÍLOGO

“Y aprendí, estimados señores.
¡Ah, sí, cuando hay que aprender se aprende;
se aprende cuando se trata de encontrar una salida
¡Se aprende de manera despiadada!”

Peter el Rojo.
Franz Kafka, Informe para una academia.

En 1917, Franz Kafka narró, en *Informe para una academia*, la historia de *Peter el Rojo*, un chimpancé que pronunció un discurso ante un grupo de académicos, en que relata los sacrificios que hizo al abandonar su condición animal y adoptar las competencias requeridas para vivir en el mundo de los humanos. En su presentación, Peter explicó que su propósito al aprender aquellos comportamientos tan ajenos a su ser, tales como sonreír, hablar o beber licor, no fue la búsqueda de la “libertad”, un sentimiento que definió como “sublime pero engañoso”; sino hallar una “salida”, cualquiera que esta fuera, para evitar el confinamiento al que está condenado el animal salvaje en un ambiente civilizado.

Al igual que Peter el Rojo, la universidad se ha visto obligada a salir de la “torre de marfil” en la que estuvo confinada durante siglos, enfrentándose a un mundo kafkiano donde las certezas son parte del pasado. En una lógica en la que el capitalismo y la globalización se han constituido en el “cimiento de la moral y los valores” (Tietze, Cohen & Musson, 2003 p. 55); la pregunta básica que ha dado sentido a la universidad por siglos (“¿es eso verdad?”) ha sido reemplazada por cuestionamientos del tipo “¿para qué sirve lo que me enseñan?” (Lyotard 1986; citado en Casanova, (2004, p. 197). Ante esto, la universidad ha tenido que replantear su propia naturaleza, en un escenario en que las entidades supranacionales le exigen que sea rentable e innovadora, atribuyéndole la responsabilidad de subsanar gran parte de los problemas sociales mediante la formación de ciudadanos modelo, con espíritu crítico y conciencia ética (Bolívar, 2005). Sin embargo, la más reciente y más influyente de las nuevas exigencias del entorno proviene del ámbito corporativo, que interpreta a la universidad como una “fábrica de diplomas” (Calderón, Fornalski y Vargas, 2014, p. 1185), responsable de “producir” personas aptas para su incorporación al ambiente laboral.

En el contexto actual, en el que la universidad busca redefinir su rol, el concepto de *responsabilidad social* ha permeado rápidamente su discurso. Así, la fusión de Responsabilidad social + Universitaria es aún un término en formación, repleto de ambigüedad y vaguedad, que demanda de un mayor cuerpo teórico que permita comprenderlo. Por ejemplo, y a pesar de la preocupación general en el ámbito universitario por formar “recursos humanos de alto nivel” y por incentivar la “apertura hacia el tejido social”, se presenta la

situación paradójica de que los altos cargos empresariales no solo han sido incapaces de evitar las crisis económicas y sociales, sino que pareciera que su alta formación académica se hubiera convertido en uno de los factores que han facilitado la creciente corrupción en los modelos de gestión (Martí, 2011, Aldeanueva, 2014).

De esta forma, podría pensarse que la educación superior, a pesar del discurso que la posiciona como la solución a los problemas económicos mundiales y el medio para alcanzar el progreso social, estuviera más preocupada por la incorporación de personas al ambiente laboral a través de un proceso de “amaestramiento” social que desliga a la educación de su compromiso ético con el ser humano, tal como lo vislumbró Peter el Rojo hace casi un siglo:

Y si al salir de los banquetes, de las sociedades científicas o de las agradables reuniones entre amigos, llego a casa a altas horas de la noche, allí me espera una pequeña y semi-amaestrada chimpancé, con quien, a la manera simiesca, lo paso muy bien. De día no quiero verla pues tiene en la mirada esa demencia del animal alterado por el adiestramiento; eso únicamente yo lo percibo, y no puedo soportarlo (Kafka, 1999, p. 39).

Amaro da Silva (2014) utilizó la metáfora del caleidoscopio para explicar la naturaleza de la educación socialmente responsable, y esta misma imagen es válida para definir el aporte que ofrece este libro a la comprensión mundana de la Responsabilidad Social Universitaria: su estructura es una celebración a la diversidad, por medio de la compilación de experiencias provenientes de diferentes países, construidas desde diferentes perspectivas y teorías; cuyo propósito no ha sido adoctrinar o amaestrar al lector, sino presentar la nueva realidad del ámbito universitario, siendo una discusión que merece ser interpretada y reinterpretada.

McCabe (2011) plantea que, a pesar de la imagen de infalibilidad que se atribuye a ciertos conceptos organizacionales, sus postulados son menos influyentes de lo que puede pensarse, debido a que es imposible controlar la forma en que una idea es asimilada y consumida. El anterior planteamiento puede aplicarse al concepto de Responsabilidad Social Universitaria, en el que aún falta mucho camino por recorrer para su consolidación, siendo este libro una valiosa contribución a su posicionamiento como elemento clave para entender la relación entre educación y sociedad.

Finalmente, considero que este libro es una invitación a retornar a los orígenes de la universidad, vista como un espacio para compartir en forma libre y para que cada uno se nutra de diferentes fuentes y saque sus propias conclusiones. Por esto, es pertinente finalizar este libro con las últimas palabras de Peter el Rojo ante los académicos: “Sin embargo, no es la opinión de los hombres lo que me interesa; yo sólo quiero difundir conocimientos, sólo estoy informando. También a vosotros, excelentísimos señores académicos, sólo os he informado” (Kafka, 1999, p. 39).

Mg. Óscar Hernán Vargas Villamizar, M.Sc. Lund University (Suecia)

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Casanova, H. (2004). *La universidad hoy. Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Kafka, F. (1999). Informe para una academia. En *Obras completas*. (Jorge Segovia y Violetta Beck, trad.). (pp. 1-15). Barcelona: Maldor Ediciones.
- Martí, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- McCabe, D. (2011). Opening the Pandora's box. The unintended consequences of Stephen Covey's effectiveness movement. *Human Resources Management International Digest*, 42(2), 183-197.
- Tietze, S., Cohen, L., & Musson, G. (2005). *Understanding Organizations through Language*. London: Sage Publications.

INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

Ignacio Aldeanueva Fernández

Doctor en Organización de Empresas, Licenciado en Economía y
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas.
Profesor del Departamento de Economía y Administración de Empresas
Universidad de Málaga (España)
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
ialdeanuevaf@uma.es
Universidad Internacional de La Rioja (España)
ignacio.aldeanueva@unir.net

Olber Eduardo Arango Tobón

Magister en Neuropsicología
Docente – Investigador
Líder del grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas
Fundación Universitaria Luis Amigó
olber.arangoto@amigo.edu.co

Isabel Cristina Puerta Lopera

Doctora en Psicología
Vicerrectora de Investigaciones
Fundación Universitaria Luis Amigó
ipuerta@funlam.edu.co

Inês Amaro da Silva

Assistente Social (PUCRS), Especialista em Processos Grupais (SBDG), Mestre em Serviço Social (PUCRS) e Doutora em Educação (PUCRS).
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Professora da Faculdade de Serviço Social (FSS), Coordenadora do Departamento de Supervisão e Práticas da FSS e Coordenadora de Desenvolvimento Social da Pro Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUCRS.
Linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação
endereço da RSU:
ines.amaro@pucrs.br

Marilia Costa Morosini

Ciencias Sociais (UFRGS), Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS) e Pos Doutorado na Universidade do Texas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Professora Titular do Programa de Pos Graduação em Educação, Coordenadora do CEES – Centro de estudos em Educação Superior, Pesquisadora 1 A do CNPQ. Linha de pesquisa do grupo a que pertence – Formação, Políticas e Práticas em Educação endereço da RSU marilia.morosini@pucrs.br

Carlos Enrique Cardona Quiceno

Magíster en Educación
Vicerrector Académico
Fundación Universitaria Luis Amigó
ccardona@funlam.edu.co

Adolfo Ignacio Calderon

Doctor en Ciencias Sociales con Pos-doctorado en Ciencias de la Educación
Docente e investigador del Programa de Maestría en Educación
Coordinador del Grupo de Investigación en Gestión y Políticas en Educación
Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil)
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Rodrigo Fornalsky

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de
Contestado Universidad Tuiutí del Paraná.
Estudiante del Programa de Pósgrado en Educación.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Políticas Educacionais
rpedro@positivo.com.br

María Caroline Vargas

Licenciada en Educación Física por la Universidad Tuiutí del Paraná.
Universidad Tuiutí del Paraná
Estudiante del Programa de Posgrado en Educación.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas y Gestión de la educación
vargasbitte@hotmail.com

Sidney Reinaldo da Silva

Doctor en Filosofía
Docente del Instituto Federal do Paraná (IFPP)
Grupo de investigación Filosofía Política, Ética y Educación
sidney.silva@ifpr.edu.br

Ricardo Gaete Quezada

Doctor en Sociología, Magister en Gestión Pública, Administrador Público,
Licenciado en Ciencias de la Administración
Docente – Investigador
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Antofagasta (Chile)
Linea de investigación: responsabilidad social universitaria,
educación superior, sociología de la ciencia
ricardo.gaete@uantof.cl

Adriana Fernández Godenzi

Magister en Psicología Comunitaria
Coordinadora del trabajo con estudiantes universitarios
Pontificia Universidad Católica del Perú
Dirección Académica de Responsabilidad Social
Grupo de Investigación en Estudios de Género –
Grupo de Investigación de Psicología Forense y Penitenciaria
afernandezg@pucp.edu.pe

Ana Hirsch Adler

Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Investigadora Titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación de la UNAM.
Grupo de Investigación Ética Profesional y Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional.
anaha007@yahoo.com.mx y hirsch@unam.mx

Alexsandre Victor Leite Peixoto

Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo
Professor do Centro Universitário CESMAC e da Faculdade SEUNE, na cidade de Maceió/AL.
Linha de Pesquisa: "Políticas Públicas de Educação", do Programa de Mestrado em Educação,
da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
alexsandrevictor@gmail.com

Celia Maria Haas

Pedagoga. Magíster y Doctora en Educación
Profesora titular de la Maestría en Educación
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – UNICID (Brasil)
Grupo de Investigación en Políticas Públicas de educación Superior
End. Profissional: Rua Cesário Galeno, 448/475, Tatuapé, São Paulo/SP–CEP:
celiamhaas@uol.com.br e celia.haas@unicid.edu.br

María Jesús Domínguez Pachón

Doctora en Sociología, Diplomada en Trabajo Social
Profesora Titular – Vicedirectora
Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra. Sra del Camino.
Centro Adscrito Universidad de León (España)
Gabinete de Investigación de Trabajo Social y Servicios Sociales
mdomp@unileon.es

José Mancinelli Lêdo do Nascimento

Doctor en Recursos Naturales
Profesor del Magisterio Superior del Curso de Administración del Centro de ciencias Humanas,
Sociales y Agrarias CCHSA
Universidade Federal da Paraíba–UFPB
Grupo de Estudios en Tecnologías Empresariales y Conocimiento
Revista Avaliação – ana.cora@uniso.br
Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade–profribamar@gmail.com
jm-ledo@uol.com.br

Rosires Catão Curi

Doctora en Diseños de Sistemas de Ingeniería
Profesora del Programa de posgrado en Recursos Naturales
Universidad Federal de Campina Grande–UFCG
Grupo de Otimização Total da Água (Planejamento e Otimização de
Sistemas de Recursos Hídricos e Meio Ambiente)
Revista Avaliação – ana.cora@uniso.br
Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade–profribamar@gmail.com
Revista Ambiente Contábil–prof.mauriciocsilva@gmail.com
Revista Brasileira de Recursos Hídricos–rega@abr.org.br

Wilson Fadlo Curi

Doctor en Diseños de Sistemas de Ingeniería
Profesor del programa de posgrado en Recursos Naturales
Universidad Federal de Campina Grande–UFCG
Grupo de Otimização Total da Água (Planejamento e Otimização de
Sistemas de Recursos Hídricos e Meio Ambiente)
Revista Avaliação – ana.cora@uniso.br
Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade–profribamar@gmail.com
Revista Ambiente Contábil–prof.mauriciocsilva@gmail.com
Revista Brasileira de Recursos Hídricos–rega@abrh.org.br

Carmen de la Calle Maldonado

Doctora en Ciencias de la Educación, Master en Filosofía, Coach Dialógica
Certificada, Licenciada en Geografía e Historia.
Directora de la Cátedra de Responsabilidad Social y Profesora de Humanidades
Universidad Francisco de Victoria
Grupo de Investigación en Responsabilidad Social Corporativa: de la Universidad a la Empresa
m.calle@ufv.es

Teresa De Dios Alija

Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales, Master en Recursos Humanos,
Licenciada en Psicología, Diplomada en Magisterio
Directora de Formación e Innovación Docente
Universidad Francisco de Victoria
Grupo de Investigación en Responsabilidad Social Corporativa: de la Universidad a la Empresa
t.dedios.prof@ufv.es

Ulises Torres Sánchez

Doctor en Ciencias de la Educación
Jefe del Departamento de Intercambio Académico
Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México
Grupo de Investigación Etnor

Germán Darío Leuro Casas

Ingeniero Industrial y Magister en Administración
Docente–Investigador
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)
Grupo de Investigación Genio. Adescrito al Centro de Investigaciones en
Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
gleuro2@unab.edu.co; gedaleuro@gmail.com

Isabel Cristina Londoño

Administradora de Empresas y Magister en Administración
Directora del Centro de Investigación y Editora de la Revista de Investigación Sinapsis
Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío EAM (Colombia)
Lider del grupo de investigación en Responsabilidad Social GRS
ilondono@eam.edu.co; kristynalf@hotmail.com

Carmen Luiza Da Silva

Doutora em Educação
Pró-Reitora Acadêmica
Universidade Tuiuti Do Paraná
carmen.silva@utp.br