



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO
DE MORELOS**



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Modelos de responsabilidad y compromiso social en la Educación superior:
Características, lógicas y sentidos. El caso de dos universidades mexicanas.

TESIS

Que para obtener el título de:

Doctor en Educación

PRESENTA

Oscar Bahena Nava

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO
DE MORELOS**



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Modelos de responsabilidad y compromiso social en la Educación superior:
Características, lógicas y sentidos. El caso de dos universidades mexicanas.

TESIS

Que para obtener el título de:

Doctor en Educación

PRESENTA

Oscar Bahena Nava

COMITÉ TUTORAL:

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

COMITÉ EXTENDIDO:

Dra. Hilda Patiño Domínguez

Dra. Isabel Guzmán Ibarra

LECTORES:

Dra. Citlali Romero Villagómez

Dra. Aurea Rojas Mendoza

Contenido	
Introducción	9
<i>Justificación y Propósito</i>	<i>9</i>
<i>Estructura</i>	<i>12</i>
Capítulo 1. La Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana como Objeto de Estudio. Desarrollo, Políticas y Perspectivas.....	14
Contexto del Estudio.....	14
<i>El Contexto Social, Político y Económico. Una Visión General</i>	<i>14</i>
<i>El Contexto Educativo</i>	<i>16</i>
Las Investigaciones Sobre la Temática	20
<i>La Responsabilidad Social Universitaria</i>	<i>21</i>
<i>RSU. Convergencias y Especificidades</i>	<i>25</i>
<i>Definiciones de RSU</i>	<i>30</i>
Desarrollo Sostenible y RSU. Avances y Retos en el Proceso de su Inclusión en el Currículo.....	35
<i>El Desarrollo Sostenible en la RSU Latinoamericana</i>	<i>44</i>
<i>Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio.....</i>	<i>54</i>
<i>Responsabilidad Social Universitaria desde Enfoques Psicoemocionales</i>	<i>67</i>
<i>Comentarios Finales</i>	<i>71</i>
El Planteamiento del Problema, las Preguntas de Investigación y los Objetivos.....	72
<i>Planteamiento del Problema.....</i>	<i>72</i>
<i>Pregunta de Investigación</i>	<i>80</i>
<i>Preguntas Subsidiarias</i>	<i>80</i>
<i>Objetivo de Investigación.....</i>	<i>81</i>

<i>Objetivos Específicos</i>	81
Capítulo 2. Enfoques, Modelos y Lógicas de Intelección como Herramientas para la Aproximación y Comprensión del Objeto de Estudio	81
La Hermenéutica Dialéctica-Analógica: Un Enfoque para la Comprensión de la Realidad como Sistémica-Compleja. Antecedentes y Elementos Onto-Epistemológicos	82
<i>El Método Científico Moderno y sus Efectos</i>	83
<i>Efectos en la Vida Personal y Cultural del Hombre Moderno</i>	86
<i>Efectos en el Contexto Educativo</i>	89
<i>La Hermenéutica Dialéctica</i>	92
<i>La Hermenéutica Analógica-Dialéctica</i>	99
<i>La Hermenéutica Dialéctica Analógica ante la Realidad Como Sistémica y Compleja</i>	103
Responsabilidad y Compromiso Social Universitario: Herramental Teórico-Conceptual	107
<i>El Modelo URSULA de RSU como Nuevo Paradigma</i>	107
<i>Definición de RSU</i>	112
<i>Los Objetivos del Desarrollo Sostenible</i>	115
<i>Metas y Herramientas</i>	118
<i>Los Indicadores de RSU</i>	120
<i>La Ética Tridimensional. Recapitulación</i>	122
El Compromiso Social	124
Conceptos Complementarios	125
<i>Formación</i>	126
<i>Modelo Educativo</i>	127
<i>Institucionalización</i>	127

Capítulo 3. Sustento Epistémico del Enfoque Metodológico. Procedimientos, Técnicas, Instrumentos y Criterios de inclusión	129
Perspectivas de Construcción del Conocimiento	129
<i>Modelo de Análisis Estructural (MAE) de Hiernaux.....</i>	<i>131</i>
<i>Enfoque Cognoscitivo de la Educación y la Psicología</i>	<i>134</i>
<i>Procedimientos, Técnicas e Instrumentos.....</i>	<i>136</i>
<i>Criterios de Inclusión.....</i>	<i>138</i>
Capítulo 4. Las Voces de Directivos y Coordinadores de una Universidad Privada Perteneiente al Sistema Universitario Jesuita (SUJ): Concepción de la Responsabilidad Social Universitaria como Compromiso Social	138
Dimensiones que Conforman el Modelo Universitario de una Universidad Jesuita Mexicana.....	139
<i>Visión Formativa Institucional</i>	<i>140</i>
<i>Intencionalidad Formativa prosocial.....</i>	<i>141</i>
<i>Los Recursos Institucionales de Formación.....</i>	<i>143</i>
<i>Alcances Cognitivos prosociales.....</i>	<i>146</i>
<i>Alcances Práxicos Prosociales</i>	<i>148</i>
<i>La Creación de Redes y el Impacto Social.....</i>	<i>149</i>
<i>Las Otras Dimensiones</i>	<i>151</i>
Factores de Transformación Personal, Institucional y Social que Configuran un Modelo Universitario con Perspectiva de Compromiso Social.....	155
<i>Razón</i>	<i>157</i>
<i>Investigación</i>	<i>158</i>
<i>Resonancia</i>	<i>160</i>
<i>Redescripciones Representacionales.....</i>	<i>162</i>
<i>Recursos y Recompensas</i>	<i>164</i>

<i>Recursos para la Investigación</i>	166
<i>Sucesos del Mundo Real</i>	167
<i>Resistencias</i>	168
Perspectiva ético-política de un Modelo educativo universitario centrado en el Compromiso Social	170
<i>Reflexiones finales. De lo apodíctico a lo aporético.</i>	181
Capítulo 5. Representaciones Subjetivas de Informantes Clave en una Universidad Pública Estatal (UPE) Acerca de su Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU)	188
Características que Conforman el Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU) de una Universidad Pública Estatal	189
<i>Visión Formativa Institucional</i>	189
<i>Intencionalidad Formativa Prosocial</i>	198
<i>Recursos para la formación prosocial</i>	202
<i>Alcances Cognitivos Prosociales</i>	205
<i>Alcances Práxicos Prosociales</i>	208
<i>Resistencias</i>	210
Modelo de Análisis Estructural (MAE): Procesos de Institucionalización de un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria en una UPE	217
<i>Comentario Analítico a Manera de Conclusión</i>	221
Conclusiones Generales	224
Referencias	226
Anexos	238
Anexo 1. Guía Para la Entrevista Estructurada.	238
<i>Anexo 2. Tabla discursiva</i>	240
<i>Anexo 3. Matriz Categorical Universidad privada</i>	241

Introducción

Justificación y Propósito

En el presente trabajo de investigación se aborda como temática central la Responsabilidad y el Compromiso Social Universitario como Modelos de innovación, formación y transformación. El tema interesa porque desde finales del siglo pasado se ha cuestionado el compromiso social de la universidad debido a que durante varias décadas las Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas aceptaron e implementaron, en su gran mayoría, políticas con tendencias mercantilistas y tecnocráticas, reduciendo su funcionalidad a la formación de recursos humanos idóneos para el trabajo, es decir, al desarrollo de profesionistas que respondieran a las demandas del mercado laboral. El punto es que se descuidó, y en muchos casos se abandonó, la formación ética y en responsabilidad social de los estudiantes, debido a que el éxito individual y el logro de intereses materialistas ha sido la filosofía predominante en una sociedad netamente consumista y egocéntrica. Asociada a estos tópicos se encuentran la cuestión del desarrollo sostenible y la formación de agentes de transformación social que fueron los planteamientos originales de la investigación y que conforme fueron emergiendo los datos la reestructuración desembocó en la en la cuestión de la institucionalización y la caracterización de los Modelos de las universidades en estudio.

Existe una serie de iniciativas a nivel mundial, desde inicios del nuevo milenio, encaminadas a la renovación de la educación superior bajo la perspectiva del Desarrollo Sostenible, por ello en Latinoamérica y otras regiones con grandes problemas sociales y económicos se han ido desarrollando enfoques de Responsabilidad y Compromiso Social Universitarios. Algunos de esos esfuerzos han encontrado su convergencia, cuando no su causalidad, en iniciativas de asociaciones locales, regionales y de organismos internacionales,

especialmente de la Organización de las Naciones Unidas en el marco de los Objetivos del Milenio, inicialmente, y la Agenda 2030 en la actualidad. Esta última propone el alcance de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, en Latinoamérica y en concreto en México los avances han sido lentos y muchas veces a contracorriente, ya que la RSU aún arrastra con lastres de la visión empresarial de Responsabilidad Social que se originó en los años noventa la cual, más que potenciar la inherente vocación social de la Universidad, generó y reforzó una serie de vicios que ahora está costando superar. Entre esos vicios está la simulación por un lado, y la reducción de la labor social universitaria a la Extensión y/o Vinculación, por otro.

En la actualidad, en México, la gran mayoría de Instituciones de Educación Superior (IES) adolecen de Modelos institucionales de RSU centrados en los impactos de éstas en la propia comunidad educativa y hacia su entorno social y ambiental, especialmente hacia los sectores más necesitados. Las pocas IES que se han comprometido con el proyecto –ya promovido por la ANUIES– todavía tienen mucho por hacer en cuestiones de gestión y transversalidad, de inclusión de los ODS en sus currículos, de generación de impactos positivos así como mitigación de impactos negativos, y en cuanto al desarrollo de metodologías de aprendizaje pertinentes e innovadoras como el ApS (Aprendizaje y Servicio).

Más aún, el gran interrogante que surge es si este enfoque de RSU en México está siendo capaz de ir más allá del discurso, de iniciativas aisladas y de la generación de ciertas estructuras de gestión educativa con buenas intenciones; para generar verdaderos modelos de gestión institucional que logren proponer un discurso y unas prácticas que faciliten una transformación sociocognitiva real en los actores educativos y, con ello, surjan de las IES agentes de transformación social con una profunda convicción interna, con capacidades pertinentes para

afrontar los grandes y urgentes retos que plantea la sociedad del siglo XXI, en el contexto de las grandes crisis globales y la cuarta revolución industrial.

Debido a este planteamiento, el propósito de esta investigación es analizar dos universidades que cuentan con un Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU) con el fin de observar y explicar los resultados que estos vienen dando con relación a sus procesos de institucionalización, así como identificar y analizar los principios y características que los conforman.

El problema tal y como se plantea tiene que ver con un trabajo personal que se ha venido realizando desde la Maestría, y antes, relativo a dos temas centrales: la práctica social como configuradora de los seres humanos y la formación integral en el contexto educativo formal. Este estudio adquiere mayor pertinencia al tratar cuestiones enfáticamente abordadas por el Cuerpo Académico al que pertenecen la Directora y el Comité Tutorial que acompaña este trabajo. Por otro lado, para quienes acompañan y han brindado facilidades para la investigación en las dos universidades escenario de investigación es de interés ya que se abordan temáticas que son prioritarias en sus instituciones y por ello son reconocidas a nivel nacional.

Se considera que existe pertinencia también teórica y metodológica al abordar una temática poco trabajada o que parece no haber trascendido—según los resultados de la búsqueda—como es el análisis de la institucionalización y características de Modelos de RSU y Compromiso Social, y esto mediante herramientas analíticas variadas que ofrecen una mayor objetividad en el tratamiento de los datos, entre ellas el Modelo de Análisis Estructural (MAE) de Hiernaux y las lógicas aporéticas de Buenfil Burgos.

De otro lado, no cabe duda de la relevancia que puede tener este proyecto pues es un asunto que toca el corazón mismo de la Educación Superior y, como se ha visto, alude a

problemáticas e ideales comunes al general de las Instituciones de Educación Superior. La relevancia de este estudio también se plantea en el sentido de Kapferer (1975), quien refiere que no siempre es necesario tener una muestra representativa para generalizar los datos ya que existen realidades, sobre todo humanas, que responden a dinámicas pertenecientes a sociedades con algunas notas comunes. Ciertamente, las IES, en general, contienen varias notas comunes.

Se cuenta con el Modelo URSULA de RSU como modelo teórico fundamental y punto de partida. También el Modelo de RSU de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) ha sido central para esta investigación. Dichos Modelos confluyen con otros que son denominados en este estudio como socio-económicos y socio-emocionales-psicológicos, de tal forma que haya margen para una reflexión integral. Como ya se indicó anteriormente, la metodología de análisis principal ha sido el MAE de Hiernaux, sin embargo, el análisis básico dependió de la utilización de tablas discursivas y matrices categoriales; también existen elementos del modelo de Cambio Mental de Howard Gardner que se consideran pertinentes en este análisis. Todo esto confiere a la investigación una perspectiva sistémica abierta a distintas miradas y planteamientos epistemológicos que concede a los datos un mayor dinamismo hermenéutico sin dejar perder el carácter científico del procedimiento.

Estructura

El primer capítulo está conformado por los antecedentes de la investigación en dos partes, la primera hace referencia al contexto en el que se inscribe el problema y la segunda corresponde al resultado de la revisión de la literatura en torno al tema de interés, el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación. A las Herramientas onto epistemológicas, teórico-conceptuales y otras lógicas de intelección para la comprensión del objeto de estudio les corresponde el segundo capítulo: Ahí se expone el enfoque filosófico hermenéutico dialéctico

analógico por un lado, y lo relativo a la Responsabilidad Social Universitaria, así como cuestiones sobre el Compromiso Social Universitario. En el tercer capítulo, se expone la dimensión metodológica del enfoque hermenéutico y se describen los Modelos técnicas para el análisis de los datos; también se da cuenta del procedimiento y otros elementos relativos a los escenarios de investigación. En el capítulo cuarto se presentan los resultados de la universidad privada que suscribe un Modelo de Compromiso social. Por otro lado, la entrega de resultados correspondientes al Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de una universidad pública se encuentra en el capítulo quinto. Finalmente, se pueden observar las conclusiones

Capítulo 1. La Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana como Objeto de Estudio. Desarrollo, Políticas y Perspectivas

Contexto del Estudio

El Contexto Social, Político y Económico. Una Visión General

En el 2018, Cecilia Milesi, consejera senior sobre paz y desarrollo de la Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur y Ángela Ospina, directora de la Agencia Presidencial de Cooperación de Colombia, coincidieron en una entrevista de Noticias ONU en que, tras las diversas experiencias de violencia y sufrimiento en América Latina en diferentes momentos históricos, se ha llegado a la conclusión de que si no se generan oportunidades de desarrollo cultural, económico y educativo para los ciudadanos y los pueblos, la paz será una meta muy difícil de alcanzar.

En el análisis de la realidad que ellas hacen expresan que la opción por la violencia y el crimen de muchas personas tiene que ver, esencialmente, con la falta de oportunidades para tener una vida digna al grado de no ver otra salida que la delincuencia. Esto conduce a un nuevo enfoque en el que se plantea que solamente con un desarrollo inclusivo y la creación de oportunidades de vida digna para todos puede haber paz; de la misma manera, sólo podrá existir una paz duradera si esas oportunidades de desarrollo siempre estuvieran generándose con una perspectiva de confianza en el futuro próximo y lejano. Finalmente, Cecilia Milesi subrayó el hecho de que no se puede permanecer en políticas y acciones que han sido insuficientes en sí mismas y que han reducido los esfuerzos para la consecución de la paz al fortalecimiento de fuerzas de seguridad, sistemas policiales y los cascos azules, quienes han recibido muchos recursos. Termina haciendo un llamado a que las buenas ideas no se queden en palabras sino que se transformen en acciones.

Por su parte, el nuevo gobierno de México en su Plan Nacional de Paz y seguridad 2018-2024 realiza un análisis muy somero de la realidad en el cual hace referencia a una grave crisis de seguridad en el país, una crisis sin precedentes, siendo México uno de los países más inseguros del mundo. Además de factores como el económico y social se menciona la insuficiencia del sistema educativo y la crisis de valores cívicos. La corrupción se ve como el factor esencial del descontrol de la delincuencia (PNPS, 2018). Finalmente, el análisis del actual gobierno mexicano atribuye la crisis de valores y de convivencia a la frustración social que ha asimilado la filosofía neoliberal enfocándose en el dinero, lo material y lo superfluo y al mismo tiempo no contando con oportunidades para satisfacer esas necesidades creadas por una cultura materialista y consumista, situación que algunos investigadores ya han señalado (Lugo, Gutiérrez y Saenger, 2015; Milesi y Ospina, 2018).

Tres puntos de convergencia en estos análisis de la realidad son: La globalización de las políticas neoliberales, la apropiación de una filosofía y cultura materialista-consumista por parte de la mayoría y la falta de oportunidades de desarrollo; éstos como causas de la crisis de violencia e inseguridad. La educación resulta afectada por la violencia en la dimensión económica al no poder acceder a recursos que se desvían hacia políticas y acciones de seguridad mal planteadas. Sin embargo, existen otras dificultades que tienen que ver propiamente con el contexto educativo. La violencia social de los últimos años en países como España y México ha permeado las instituciones educativas al grado de generar alarma tanto en las autoridades como en la sociedad civil en general. La violencia se ha llegado a suscitar aun entre estudiantes y en la relación alumno-profesor (Gotzens et al., 2010; Rodríguez, 2015).

El Contexto Educativo

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha propuesto los nuevos Objetivos Mundiales relativos al desarrollo sostenible en la Agenda 2030. En dicha declaración la ONU subraya el hecho de que es urgente “propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia [pues] no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible” (ONU, 2015, p. 2), y dejan claro que la educación es el medio para lograr los avances planteados.

En un análisis de este requerimiento de la ONU a los actores educativos, Yurén y Arnaz (2017) consideran que lo que se esperaría de las Instituciones de Educación Superior (IES) para dar seguimiento a tales demandas es que aporten a la formación de personas en su rol tanto de profesionistas como de ciudadanos, promoviendo la creación de oportunidades que redunden en una mayor libertad de los más desfavorecidos atendiendo a sus necesidades preferenciales. Entonces, se abre el planteamiento de que las IES asuman el desarrollo humano sostenible como proyecto social. Es aquí donde estos autores ubican la dimensión de la responsabilidad social como tarea inherente de la Universidad en su misión de aportar y dar respuestas a las demandas de la educación con perspectiva social. Por tanto, es necesario abrir espacios de reflexión y toma de decisiones en los cuales se conciba la responsabilidad social desde definiciones y orientaciones axiológicas, lo cual implica el desarrollo de ciertas capacidades (Yurén y Arnaz, 2017).

Desde esta perspectiva, la formación de profesionales con responsabilidad social implicaría la conformación de una forma de ser y pensar que los lleve a promover tanto transformaciones cognitivas como vivenciales capaces de dignificar la vida, sobre todo de las personas más vulnerables. En otras palabras, es formar profesionales práctico-críticos capaces de

reconocimiento del otro, constancia moral, justicia y solicitud por el otro (Yurén y Arnaz, 2017). De esta forma, la responsabilidad social será el camino para un desarrollo humano sostenible. Básicamente, la propuesta de la educación superior tendría que ser la recuperación de la reflexión antropológica y ética que aporta sentido a la práctica de la educación mediante el reconocimiento del otro y en un auténtico compromiso con él, pues sin esto no hay verdadera educación (Ortega, 2007).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surge bajo la promoción y cobertura de organismos internacionales como la Fundación Rockefeller, la Fundación MacArthur, la US Environmental Protection Agency, patrocinadas por el Tufts European Center, reuniendo entre otros personajes a 22 presidentes de universidades: algunos de ellos procedían de Brasil, Costa Rica y México. Una de las primeras definiciones de RSU se elaboró en la reunión de Talloires en Francia el año 1990, en esta definición se visualizó a las Instituciones de Educación Superior (IES) como líderes en cuanto al desarrollo, creación y mantenimiento de la sustentabilidad (Didou-Aupetit, 2014). Lo que se planteó en esa reunión fue la necesidad de promover la RSU como una política mundial bajo el supuesto de que ello contribuiría al desarrollo y conservación del entorno de proximidad de las universidades.

A partir de marzo de 2012, con la Declaración de Rio20—sobre el medio ambiente y el desarrollo—, en Brasil, la RSU pasó de ser solo un soporte de vinculación con diversos sectores del entorno a ser también organizadora de reformas hacia adentro de las universidades, que las hiciera más acordes a sus fines. Muchos organismos internacionales como OEA y BID apoyaron para la realización de programas de desarrollo económico y social con la finalidad de ayudar a las IES a salir de la crisis de funcionamiento y legitimidad sociocultural y política que las

afectaba desde hace tiempo (Didou-Aupetit, 2014), sin embargo, no se puede hablar todavía de RSU en cuanto tal, sino de responsabilidad social de corte empresarial.

La UNESCO incorporó la RSU en sus agendas decenales para promover la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina y el Caribe después de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior (1998, 2009) demandando su puesta en práctica a los gobiernos y a los expertos en educación superior. Muchos organismos ayudaron a instituciones y gobiernos a ejecutar proyectos de RSU multinacionales, multiinstitucionales y multidisciplinarios mediante ofertas de préstamos no reembolsables y donaciones. En esta región, las universidades respondieron con entusiasmo a esta política dada su tradición de servicio y compromiso con la sociedad, lo que ayudó a fortalecer la perspectiva de RSU. Esa efervescencia subsanó la falta de políticas públicas para la educación superior que se sufría desde los 90. Sin embargo, al orientar los esfuerzos de las universidades a seguir las condiciones de los programas de financiamiento otorgados por determinados organismos internacionales, cuyo interés era mostrar resultados, calidad y rendición de cuentas, los objetivos sociales que se buscaban lograr desde la perspectiva de la RSU se vieron desplazados, rompiendo con ello la propia identidad ético política de las universidades. (Vallaey, 2018^a; Vallaey, 2016; Didou-Aupetit, 2014; Vallaey, 2011).

Rotta (2018) también se refiere a esta evolución de la Responsabilidad Social Universitaria desde la década de los 90, a partir de políticas del Banco Mundial y la UNESCO. Entonces, se veía a la Universidad por un lado como entidad con especificidades sociales y culturales, y por otro, como instrumento para reforzar el mercado. Ya en 2009 los principios neoliberales se habían aplicado a la RSU. Ante este panorama, creció el recelo ya existente de muchas instituciones y académicos ante la RSU vinculándola con la Responsabilidad Social

Empresarial (RSE) permeada por políticas neoliberales. A partir de esto, se inició en Latinoamérica un proceso de replanteamiento con una perspectiva propia, priorizando el desarrollo social y ambiental por encima del económico, con una perspectiva ética-solidaria y no mercantilista.

Los países que más han aportado al replanteamiento de la RSU en la región han sido: Brasil, Chile, Ecuador, México y Perú destacando entidades tales como la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la Asociación Colombiana de Universidades, FEN-U CHILE, Universidad Construye País y Universidades brasileñas como la Pontificia Universidad Católica de Río Grande en Brasil. Es de distinguir la política gubernamental de Perú que ha hecho de la RSU una política nacional (Reynaga 2018; Aristimuño, 2012).

Existen muchas experiencias Iberoamericanas comunicadas en libros y encuentros promovidos por la UNESCO y también por otros organismos como la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) que quiere ser un centro de convergencia de investigación, reflexión y promoción de la RSU latinoamericana, a través de foros y Congresos Internacionales, entre otras acciones.

En México, desde 2012 la ANUIES comenzó a promover la RSU tomando mayor empuje en el último lustro en el cual varias Universidades públicas se han comprometido tanto con el enfoque que han constituido el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria A. C. (OMERSU) en el marco de la *Agenda SEP-ANUIES para el desarrollo de la educación superior*. La misma ANUIES (2016, 2018) ha compilado algunas iniciativas y proyectos de RSU realizados por al menos 11 universidades públicas y algunas IES privadas, proyectos que tenían

dos características: se implementaron con la metodología Aprendizaje Servicio y tenían una proyección de desarrollo social y ambiental.

Las Investigaciones Sobre la Temática

Toda vez que se contextualizó el objeto de estudio de esta investigación, se ha proseguido con la tarea de realizar una suficiente revisión de la literatura, focalizada en los constructos que se han considerado fundamentales para el estudio. Este ejercicio se enfocó en estudios publicados en los últimos diez años, pero se priorizaron los del último lustro. Por otro lado, para efectos del logro de objetivos el análisis se centró en la región latinoamericana, pero para dar una mirada global del tema se revisaron estudios realizados tanto en Europa como en Asia y África, publicados éstos en inglés. En general, se eligieron documentos publicados en reconocidas revistas de ciencia y educación indexadas.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha visto la luz en los albores del nuevo milenio en pos de una identidad propia que le desmarcara de la noción de Responsabilidad Social Empresarial. Lo más importante es que existe una mayor claridad en cuanto a los objetivos y la identidad de este enfoque en Latinoamérica. Se puede encontrar una interesante producción de trabajos teóricos y empíricos abordando tópicos que incluyen desde problemáticas de diversa índole en diferentes contextos, hasta la definición de RSU y los indicadores para medir el impacto social de la RSU. Además, como se podrá observar en esta sección, la cuestión del Desarrollo Humano Sostenible (DHS) ha estado, en América Latina, asociado al mismo enfoque de RSU desde sus inicios, proporcionándole progresivamente los matices que la distinguen de otros enfoques de Responsabilidad Social.

Se revisó una cantidad de artículos y tesis—entre otros— mayor a la que aquí se reporta, ya que el criterio de selección ha sido el que explícitamente aborden los constructos fundamentales del estudio, preferentemente asociados. En el apartado inicial de esta sección se

desarrolla el informe de una primera revisión de la literatura que aborda aspectos generales de la RSU prioritariamente, posteriormente—en los apartados 1.2.2 al 1.2.5—, se abordarán temas específicos relacionados con esta temática desde los cuales se comunicarán los tópicos y hallazgos considerados importantes para el desarrollo de este estudio.

La Responsabilidad Social Universitaria

En la revisión inicial de carácter general, se encontraron dos enfoques de RSU que destacan en cuanto a su perspectiva teórica y metodológica, uno es expuesto por François Vallaey (2019, 2018a, 2018b, 2016, 2011, 2009) y otro por la investigadora española Carmen de la Calle Maldonado (2018, 2016, 2008). Los trabajos realizados por esta última autora tienen referentes teóricos como López Quintás y Rubio de Urquía entre otros con una perspectiva humanista centrada en el desarrollo de habilidades interpersonales prosociales. Sin embargo, el enfoque que prevalece por la cantidad de publicaciones y citaciones en diferentes documentos es el de Vallaey que adopta una línea ética, de gestión institucional y de impacto social, acorde con los lineamientos de la ONU en la Agenda 2030, perspectiva trabajada también por Yurén y Arnaz (2017). La metodología más utilizada es la cuantitativa, que ha servido para medir los grados de RSU y sus impactos, así como para registrar percepciones. Pero también ha sido muy utilizado como método exploratorio el análisis documental.

Algo en lo que se ha trabajado de manera importante es la definición de Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey y Álvarez 2019; Vallaey, 2018a; Moreno y Gutiérrez, 2018; Archila, 2016; Aldeanueva et al., 2015; Vallaey, 2011). Si bien es cierto que existe una variedad de definiciones de RSU, resulta valioso dar cuenta del proceso de búsqueda, replanteamiento y resignificación de una definición que integra las demandas de la realidad latinoamericana. François Vallaey es uno de los más reconocidos expertos en RSU a nivel mundial y es quien, en colaboración con otros investigadores y asociaciones, ha promovido un enfoque con perspectiva

ética-solidaria, fundamentándose en diferentes definiciones pero que coinciden en los términos esenciales. Las definiciones concentradas se pueden encontrar en el trabajo de URSULA y provienen de diferentes asociaciones o entidades entre las que se encuentran la AUSJAL, FEN-U CHILE, Universidad Construye País y la política gubernamental peruana. Pero también se puede encontrar coincidencia con las orientaciones de la ONU en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y la norma ISO 26000 sobre Responsabilidad Social de las Organizaciones (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2019; ONU, 2015).

La definición de Responsabilidad Social (RS) más aceptada en una investigación en 17 universidades de 7 países latinoamericanos es la de ISO 26000 que define la RS en cuanto a la gestión de los impactos organizacionales. El enfoque puramente asistencial no fue bien percibido en general por los evaluados. Estos hallazgos dan pie a la elaboración de una definición latinoamericana de RSU con un enfoque de participación en el desarrollo territorial y la gestión de impactos administrativos y académicos. La norma ISO 26000 promueve el desarrollo humano y la sostenibilidad social y ambiental de la comunidad humana, mediante la participación de todos aquellos que puedan influir en ese desarrollo y conforme a las normas y leyes internacionales de comportamiento (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2019).

Es de destacar en estos últimos años la construcción de escalas de medición del impacto social de la RSU desde un enfoque ético social en el contexto del desarrollo humano sostenible (Aristimuño, 2012, Vallaey, 2011; Vallaey y Carrizo, 2009); y desde una perspectiva humanista enfocada en el desarrollo de competencias interpersonales solidarias (De la Calle Maldonado, García, Giménez y Ortega, 2008; García, De la Calle, Valbuena y De Dios-Alija, 2016). Es importante señalar también que la definición de indicadores y la construcción de escalas se ha promovido desde una perspectiva de responsabilidad y mejora continua ya que,

procesos e instancias que no son evaluadas, están en un peligro constante de perder el rumbo y de traicionar sus objetivos esenciales.

Para efectos de una mayor profundización en el tema y continuando en este procedimiento que va de lo general a lo particular, ahora se presenta un análisis efectuado por Martí-Noguera, Calderón y Fernández-Godenzi publicado el 2018 en un artículo que lleva por título *La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú*. Esta publicación ha tenido por objetivo realizar un análisis descriptivo-comparativo de los presupuestos teóricos y técnicos de las legislaciones precursoras referentes a la Responsabilidad Social en la Educación Superior (RSES) de Brasil, Perú y España. Se realizó una investigación bibliográfica y documental, de carácter exploratorio y comparativo, por medio del estudio de casos múltiples, de esta manera se destacan convergencias y especificidades.

En Brasil el año 2004 se dieron dos importantes enfoques que, sin embargo, eran opuestos: la Responsabilidad Social de la Educación Superior (RSES) como cumplimiento de las actividades históricas de la universidad (Durham, 2005) y la RSES como resistencia al mercantilismo neoliberal (Sobrinho, J., 2005). La RSES vista como una opción política-ideológica y estrategia de resistencia al mercantilismo de la globalización neoliberal, debería enfocarse, más bien, en la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la extensión universitaria, según Durham (2005). Por otro lado, las acciones de la educación superior deben tener pertinencia social y, promover la globalización de la dignidad humana en vez de apoyar la globalización de la economía de mercado (Sobrinho, 2005). La fundamentación teórico-epistemológica que conformó el sustrato de la normativización legal de la RSES en Brasil se originó en el principio de que la educación es un derecho social y un deber del Estado.

En España el 2008 comenzó el proceso de elaboración de la Estrategia Universidad 2015 (EU 2015) que ordena los parámetros que indican el desarrollo socioeconómico sostenible en las universidades. Fue entonces que la RSU se verificó en los Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. La RSU fue vista como un modelo de gestión, asociado al desarrollo sostenible y el progreso económico con enfoque social.

En Perú el año 2014 se creó la Ley Universitaria 30 220 para normativizar el sistema de IES y elevar la calidad educativa de las instituciones universitarias, mirando a éstas como claves para el desarrollo del país, es por eso que en el capítulo XIII incluye la RSU en los artículos 124 y 125. Uno de los mayores avances de la RSU en Latinoamérica se dio precisamente en Perú al elaborar una definición que permitiría más adelante la creación de indicadores para dar seguimiento a este modelo. La definición que se elaboró se expone en seguida:

La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria. (Perú, 2014: 527 229)

La noción de RSU en la legislación peruana supera aquella de proyección social de algunas instituciones de educación superior que veía a la universidad como la entidad encargada de resolver los problemas de la sociedad. El concepto de RSU trae consigo una nueva relación

universidad-sociedad, esta relación es de colaboración y mutuo aprendizaje. Se identifica la RSU como un modelo de gestión en donde la aplicación de los conocimientos esté asociado a las políticas públicas de interés social y se genere un compromiso altruista y solidario con los grupos más vulnerables. En cuanto a la formación, en seguimiento a los lineamientos de la UNESCO exhorta a la formación de profesionales de forma integral y gran calidad, siempre con sentido de responsabilidad social de acuerdo con su contexto.

RSU. Convergencias y Especificidades

En las tres legislaciones revisadas la RSU adquiere una dimensión transversal en relación a funciones sustantivas tales como la formación y la investigación, pero también destacan los procesos calidad y evaluación. Las IES son entidades, públicas o privadas, que están llamadas a colaborar en el desarrollo de la sociedad y su entorno por medio de la formación, la investigación y lo que antes se relacionaba con la Extensión, desde el enfoque de RSU.

En el caso peruano se pueden señalar además dos puntos importantes: El presupuesto (2% del presupuesto anual) que por ley se asigna a las IES para proyectos de RSU específicamente y la claridad conceptual enmarcada en la legislación que facilita los procesos de calidad y evaluación. Contrario a esto, el caso brasileño adolece de claridad conceptual. Sin embargo, fue en Brasil en donde se puso a discusión el tema de la RSU, lo cual fue de gran valor, y uno de sus logros fue el que algunas IES privadas adoptaran un mayor compromiso social y conciencia en cuanto a las funciones sustantivas y no sólo buscaran su beneficio económico. En el caso español se observa que la EU 2015 sigue las políticas de desarrollo económico europeas, lo cual hace depender a las IES en cuanto a la financiación con la obligación de satisfacer las demandas del mercado laboral.

Los autores terminan señalando que el debate actual, en cuanto a legislación sobre RSU en Iberoamérica, se encuentra inmerso entre priorizar el desarrollo económico o el desarrollo social. Esto se revela en los siguientes puntos:

- La RSU tiene un carácter transversal.
- La RSU no debe someterse a evaluaciones condicionantes en cuanto a financiación o a instrumentalización del fin social.
- En Brasil y Perú la RSU ha estado asociada a las típicas actividades de Extensión o servicio a la comunidad y que ahora son gestionadas desde otra perspectiva de RSU con sus propios indicadores de evaluación.
- En España la RSU está asociada a la rendición de cuentas a la sociedad y al mercado. Una universidad competidora, orientada al desarrollo económico.

Ahora bien, el mismo Juan José Martí-Noguera en otro artículo llamado *Construcción de un Sistema de Educación Superior Socialmente Responsable en América Latina: Avances y Desafíos*, publicado en 2019, en primer lugar enuncia los desafíos más preponderantes que en la actualidad tienen las IES en Latinoamérica, estos son: la vorágine mercantilizadora, la falta de recursos estatales para financiar su funcionamiento y la relevancia que tienen los rankings internacionales que evalúan a las universidades en relación a su producción científica y las patentes tecnológicas que producen para el sector empresarial.

Martí-Noguera señala que desde la literatura se pueden observar avances en la definición de RSU como un modelo de gestión enfocado en la responsabilidad que tienen las IES ante los impactos que generan a sus grupos de interés y a la sociedad en general. También dice que son muy pocos los avances, pero ya existen países latinoamericanos que han ido integrando mediante políticas públicas, elementos de Responsabilidad Social a sus sistemas de Educación Superior.

Este autor ha encontrado que es de suma importancia que las autoridades del gobierno responsables de la educación superior y los legisladores participen en el debate y la reflexión acerca la responsabilidad social de las IES ya que es la UNESCO la que ha dominado esta reflexión con muy pocos resultados en lo real. Por tanto, es esencial que las IES participen vivamente en los procesos legislativos en lo que respecta a la responsabilidad social de la educación superior y redoblen esfuerzos en ajustar la formación e investigación en pro de una mayor pertinencia social, lo cual implica la revisión de los sistemas universitarios que han decaído en rutinas administrativas.

Finalmente, Noguera recalca que en este trabajo no se ha abordado la RSU como un indicador sino como un acicate a las universidades para tomar el liderazgo y acompañar a las distintas organizaciones y sectores en este proceso de cambios sociales y tecnológicos vertiginosos, de tal forma que la ES no quede obsoleta material e institucionalmente. Por tanto, es de capital importancia una mayor investigación sobre la implementación de leyes y sus efectos en los sistemas de educación superior con relación a su impacto social.

En seguimiento a los autores anteriores, y ya en un contexto más específico, particular, se presentan los hallazgos de una investigación realizada el año 2020 por Sousa, Siqueira, Binotto y Nobre, quienes, en su artículo sobre <<la Responsabilidad Social: percepciones y avances>> explicitan que el principal propósito del trabajo que realizaron fue analizar la percepción de profesores, estudiantes, personal administrativo y directores académicos sobre la responsabilidad social en cuatro universidades de Rio Grande do Norte (RN) - Brasil. Se realizó una encuesta con 1.318 estudiantes, 118 miembros del equipo administrativo, 104 profesores y 29 directores académicos, a quienes se aplicó un cuestionario tipo Likert, con 65 ítems asignados en siete dimensiones de la siguiente manera: gobierno organizacional, derechos humanos, prácticas

laborales, medio ambiente, prácticas legales, hábitos del consumidor y participación y desarrollo de la comunidad. El análisis factorial exploratorio y el alfa de Cronbach fueron las estadísticas utilizadas para analizar los datos.

El instrumento de recolección de datos contribuye a que las universidades brasileñas puedan cumplir con los criterios de evaluación de las instituciones de educación superior en Brasil mediante la Ley 10.861 / 04, que estableció el sistema nacional de evaluación de la educación superior. La propuesta del instrumento da como resultado acciones concretas para la adopción de la universidad, para acelerar la implementación de ISO 26000 en sus estatutos. El estudio sobre responsabilidad social en las universidades de RN, Brasil, bajo las dimensiones arriba enunciadas es innovador y apoya a otras universidades a pensar sus procesos y contribuir mejor en la formación de nuevas generaciones de ciudadanos y profesionales.

Como se ha podido observar, cada vez existe un mayor consenso con relación a la definición de RSU y sus indicadores en Latinoamérica. Se puede observar en la siguiente investigación cómo en otra zona del mundo aún no tienen bien definido la RSU, aunque han desarrollado una interesante perspectiva que implica la creación de valor. Es así que Hsieh, Wu, Huang y Chang (2019) se propusieron explorar cómo el <<Nuevo tipo de proyecto de creación de valor en la industria y la cadena de investigación", impulsado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en Taiwán, puede fomentar en las universidades la responsabilidad social universitaria (RSU), promover la innovación social y lograr un desarrollo más sostenible.

Los investigadores realizaron entrevistas a profundidad a tres profesionales que desempeñaron un rol importante en el proyecto. En esta investigación se detectaron cuatro hallazgos principales: primero, el concepto de RSU es multifacético y necesita una depuración de tal forma que esté acorde a la dinámica propia de las universidades. Segundo, tener un plan de

creación de valor ayuda a las universidades a lograr la responsabilidad social. En tercer lugar, como la perspectiva de creación de valor, introducida por el equipo encargado, adiciona el concepto de responsabilidad social universitaria como un factor de desarrollo, esto contribuye a la sostenibilidad del proyecto. Cuarto, se observó que el plan de creación de valor se enfrentó a la disposición que tuvieron los participantes y a la comprensión poco clara, en general, sobre la responsabilidad social universitaria. Finalmente, los beneficios prácticos incluyen la satisfacción de los miembros del equipo, el cultivo de talentos y la motivación para ser emprendedor y tener su propio negocio.

También Tauginienė y Urbanovič (2018) abordan la responsabilidad social desde la perspectiva de los grupos de interés y su transición de la perspectiva escolar a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que, a diferencia de la primera que se centra en los procesos, ésta, además de los procesos, implica los resultados, los impactos, en otras palabras la creación de valor en relación con los grupos de interés. Concluyen que un patrón de gestión al tiempo que se implementa la responsabilidad social mediante la participación de las partes interesadas difiere según el entorno educativo. Esto quiere decir que la UR se refiere tanto al proceso como a los productos. Esta distinción da como resultado la introducción de la definición de RSU como un compromiso hacia el desempeño basado en principios éticos y otros principios convencionales que, respectivamente, están justificados en la misión, valores y actividades conexas en la interacción con todas las partes interesadas posibles con el fin de crear valor social ante todo.

Por su parte, Dusingize y Nyiransabimana (2017) publicaron una investigación sobre las prácticas de RSU en el Instituto Católico Kabgayi de Ruanda. Su propósito fue tener una mejor comprensión de las formas en que la RSU se define, para identificar sus componentes principales, y para dar un seguimiento de cómo se comunica. Los entrevistados fueron elegidos

de acuerdo con sus relaciones con los grupos de interés internos y externos y desempeñaban las funciones de relaciones públicas, gestión de recursos humanos, alcance comunitario, servicios estudiantiles, cursos y oficina de examen, y el defensor del pueblo que desempeña un papel intermediario entre los empleados y empleador en caso de conflicto.

Los resultados sugieren que para esta organización de educación superior, por un lado, la RSU se entiende principalmente como ayuda a las partes interesadas y por otro lado se entiende como compromiso cristiano que beneficia a los empleados, estudiantes y miembros de la comunidad de acuerdo con las necesidades específicas. Por otro lado, RSU también se entiende en términos de protección de la privacidad y como un motor de investigación que integra apertura, flexibilidad y autonomía. Los componentes principales que comprenden la RSU son los servicios de extensión, la incubación de negocios, los servicios de voluntariado estudiantil, las actividades de relaciones públicas, los servicios de obras públicas, las relaciones con los exalumnos y los servicios de extensión de los empleados. Los medios para comunicar la RSU son la comunicación cara a cara, las asociaciones y los canales de medios de comunicación.

Definiciones de RSU

Como parte de la revisión se ofrece aquí una compilación de definiciones de RSU.

Definición
“La operación de una política de gestión académico-administrativa, definida por cada institución en el marco de su misión, sus principios y valores, para llevar a cabo con calidad y pertinencia sus funciones, orientada al logro de resultados socialmente significativos mediante los cuales busca contribuir al desarrollo integral y sustentable de su entorno y participar en la construcción de una sociedad más próspera, democrática y justa.” (ANUIES, 2018, p. 80)

“[...] comprende una gestión institucional eficiente, transparente y responsable en la utilización de los recursos que la sociedad les otorga. La responsabilidad social conlleva, ante todo, ofrecer educación de calidad en todos los programas educativos, por lo que la calidad es un componente inseparable de este atributo. También entraña para las instituciones una responsabilidad con los estudiantes, con sus familias y con sus comunidades locales.” (ANUIES, 2012, p. 34)

“Habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.” (Pérez y Vallaes, 2016, p. 30)

“La responsabilidad social como gestión de la conflictividad [...] apuntan no solamente a la exclusión de la violencia [...] sino principalmente a la promoción del diálogo, el estímulo de la tolerancia activa, el aprendizaje a partir de la diferencia, la apertura creativa de vías de solución pacífica de conflictos y el avance en el desarrollo de cultura de paz. Aprender a convivir se muestra así como la base fundamental para vivir en paz y, en común, construir sociedades solidarias con mayores niveles de justicia y equidad.” (Grimaldo, 2018, p. 84)

“[Son] cambios que responden a nuevas pautas en la gestión de la educación, asumiendo exigencias de mayor participación en asuntos públicos y consolidando alianzas con otros actores sociales para alcanzar objetivos comunes, en un marco de difuminación de las fronteras entre la educación de gestión privada y de gestión estatal”. (Grimaldo, 2018, p. 175)

“Es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la

<p>promoción de un desarrollo humano justo y sostenible.” (Vallaeys y Álvarez, 2019, pp. 112-113)</p>
<p>“Modelo regido por un patrón de comportamientos en el cual tanto emoción como cognición adquieren un rol importante, en tanto el pensamiento y la conducta son parte indispensable en la capacidad de responder a necesidades personales y sociales requeridas para desarrollar comportamientos socialmente responsables.” (Navarro, 2006, p. 25)</p>
<p>“La implicación en formar en los alumnos la capacidad de comprometerse, de escucha y de diálogo, de tomar distancia ante los problemas, de saber mirar a través de los ojos del otro, de aprender a ponerse en su lugar, de tener un pensamiento crítico, capaz de identificar las partes de un todo y su interdependencia, de tener empatía (...). Se trata de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, aprender a trabajar en equipo, para participar y cooperar con los demás en el cambio social, aprender a desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad, para que tengan una participación más activa en la sociedad. Formar personas comprometidas con su entorno y con sus semejantes, desde el reconocimiento de que su acción como profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que va mucho más allá (...) pasando por un auto-descubrimiento personal: conocimiento del propio talento, intereses, valores, aspiraciones y debilidades, es decir, un descubrimiento de la identidad personal”. (De la Calle, García y Giménez, 2007, p. 79)</p>
<p>“[...] el compromiso personal con los demás y con el entorno que asume cada universitario hoy, para el día de mañana ejercer su profesión como un servicio a la sociedad en la búsqueda del bien común.” (De la Calle y Giménez, 2012, p. 45)</p>
<p>“Expresión de una calidad ética de las IES, relacionado con el rol transformador que deben desempeñar ese tipo de organizaciones frente a las problemáticas de la sociedad, para avanzar hacia un desarrollo más sostenible basados en la formación de profesionales con un fuerte</p>

compromiso ciudadano y con la generación de conocimiento de alto nivel que proporcione soluciones pertinentes y efectivas para las problemáticas de cada territorio en donde las IES se encuentren insertas”. (Martí-Noguera y Gaete, 2019)

“[La Responsabilidad Social es la] Responsabilidad de una organización por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y en el medioambiente, a través de una conducta transparente y ética que:

- Contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad;
- Tome en cuenta las expectativas de las partes interesadas (stakeholders);
- Cumpla con las leyes y sea compatible con las normas internacionales de conducta;
- Sea integrada en la totalidad de la organización y puesta en práctica en todas sus relaciones” (En Vallaeys, 2016 pp. 32-33).

“La RSU es la incorporación por parte de la Universidad de las preocupaciones sociales y ambientales de la sociedad. la RSU surge cuando la Universidad toma conciencia de su importancia en el entorno y busca generar una acción sostenida en beneficio de su entorno y los grupos de interés. Es por ello, que la Universidad en cada ámbito debe hacer lo siguiente:

- a) En Gestión- contar con un campus responsable: 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.
- b) En Formación- abordar la formación profesional y ciudadana: 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.

c) En Investigación- promover la gestión social del conocimiento: es la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. El objetivo consiste en orientar la actividad científica a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos a fin de articular la producción de conocimiento con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público.

d) En participación- promover participación de las partes interesadas, al interior y al exterior de la Universidad: es la gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en la comunidad. El objetivo apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social.”

(François Vallaeys, 2018, p. 2)

“Gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. Asimismo, plantea la RSU como fundamento de la vida universitaria, enfatizando que contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad, comprometiendo para ello a toda la comunidad universitaria.” (URSULA, 2018, p. 2)

Figura 1. Definiciones de RSU

En esta investigación se tomó como referente la definición de RSU de Vallaeys (2018) la cual casi en su totalidad concuerda con la de Gargantini (2016), definición que en el apartado teórico se presenta actualizada pero que conserva los elementos fundamentales. Estas dos definiciones subrayan la importancia de la transversalidad de la RSU en cuanto a las funciones

sustantivas de la Universidad por un lado y, por otro lado, en ellas subyace un enfoque ético-político solidario. Además, han sido desarrolladas y promovidas por las dos asociaciones que más han impactado en este tema a nivel regional: la URSULA y la AUSJAL.

Desarrollo Sostenible y RSU. Avances y Retos en el Proceso de su Inclusión en el Currículo

En el apartado anterior ya se pudo observar un poco la íntima relación que existe entre RSU y Desarrollo Sostenible (DS) cuando se hizo referencia a la Agenda 2030 de la ONU; sin embargo, la discusión y la investigación en sí se han centrado en el proceso de desarrollo de la RSU. En las primeras páginas de este apartado se abordarán de forma más puntual algunas cuestiones preferentemente relativas al DS, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y las competencias que implica implementar este enfoque. Se reportan trabajos realizados en España de manera predominante porque son los que han estado más al alcance de la investigación y porque en el marco de la Educación Superior Europea la temática ya tiene décadas de trabajo. En una segunda fase del apartado se abordan con más propiedad los casos latinoamericanos en general, y el mexicano en particular, pero sobre todo se podrá ver la diferencia de enfoques ya que en esta región el DS está íntimamente asociado a la RSU.

En un artículo titulado *La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad*, las autoras aseveran que “todos los estudiantes universitarios tendrían que formarse en sus campos de especialización de acuerdo con criterios y valores relacionados con la sostenibilidad” (Aznar-Minguet y Ull Solís, 2009, p. 223). Las autoras han tenido como propósito de esta investigación, el contribuir a que en la *currícula* de las instituciones de enseñanza superior se integren criterios y valores congruentes con la sostenibilidad, en el marco de los lineamientos del Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Conferencia de Rectores de las Universidades

Españolas que promueve la incorporación de contenidos transversales básicos en las distintas fases de formación en el total de las carreras universitarias, de tal forma que los egresados del sistema cuenten con competencias básicas para ejercer su toma de decisiones y desempeñar sus actividades profesionales desde la perspectiva de la sostenibilidad. Para esto las investigadoras vieron que era necesario realizar una revisión completa de los currícula.

En la misma publicación las autoras informan que realizaron un análisis sintético de una variedad de propuestas que han señalado algunos criterios orientadores en lo relativo al desarrollo de competencias básicas para la sostenibilidad en los procesos de formación. Ellas proponen un modelo de formación por competencias para la sostenibilidad, a partir de resultados obtenidos de encuestas internas a profesores universitarios y del análisis de investigaciones relacionadas pero realizadas en diferentes contextos y publicadas en medios nacionales e internacionales. El modelo que proponen cuenta con tres ejes fundamentales: cognitivo (saber): que implica la “comprensión crítica de la problemática socio-ambiental global, nacional, local” (p. 230); metodológico (saber hacer): lo cual está relacionado con la “adquisición de habilidades, estrategias, técnicas y procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con la sostenibilidad” (p.231); y actitudinal (saber ser y valorar): que “implica el desarrollo de una nueva ética abarcadora de los diferentes ámbitos de interacción entre los seres humanos, la sociedad y sus instituciones y el conjunto de sistemas bióticos y abióticos.” (p. 231)

De acuerdo con los análisis que realizaron, las autoras concluyen que la inclusión de la sostenibilidad en la Universidad debe orientarse por los siguientes criterios básicos emanados de diversas propuestas y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

[...] interdisciplinar, de transversalidad, de interacción <<Universidad/Sociedad>> y <<Mundo académico/Mundo laboral>>, de complejidad, de desarrollo científico y ético,

de orientación normativa en la formación, de orientación social en el aprendizaje, de globalidad en las acciones y, finalmente, criterio de integración de las experiencias de aprendizaje formal y no formal. (pp. 233-234)

En el mismo tenor, Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac (2013) realizaron una profunda revisión de la literatura académica tanto en inglés como en español relativa a las competencias en sostenibilidad, basándose sobre todo en las aportaciones de expertos sobre el tema. A partir de dicho análisis, ellas proponen una compilación de competencias genéricas en sostenibilidad con el propósito de facilitar elementos pertinentes para su evaluación en la educación superior; para lo cual, presentan un listado de competencias, subcompetencias e indicadores.

A continuación se presenta un cuadro con las competencias y subcompetencias compiladas que facilitaría, desde la perspectiva de las autoras, la construcción de un instrumento para evaluar la competencias en sostenibilidad, fruto del estudio de las propuestas de varios expertos.

Competencia de pensamiento sistémico	Competencia anticipatoria	Competencia normativa	Competencia estratégica	Competencia interpersonal (Relacional)
Competencia de pensamiento crítico	Pensamiento anticipatorio	Competencia para actuar de forma justa y ecológica	Competencia para la ambigüedad y tolerancia de frustración	Competencia para la cooperación en grupos (heterogéneos)
Pensamiento sistémico y manejo de la complejidad	Capacidad de descubrir opciones desconocidas	Competencia de racionalidad ética	Competencia para la comunicación y el uso de tecnologías	Competencia para integrar conocimiento, participación activa y afectividad
Competencias relativas al conocimiento de los problemas en sostenibilidad	Pensamiento previsor	Valorar y respetar la diversidad	Competencia para planear y realizar proyectos innovadores	Competencia para atravesar fronteras

Figura 2. Competencias y subcompetencias de Sostenibilidad

Los trabajos teóricos, como los arriba descritos, han sido de gran importancia en este cometido por la comprensión de la sostenibilidad y su inclusión en los currícula universitarios pero esto sólo ha sido una parte del proceso. En el esfuerzo por integrar la perspectiva del desarrollo de competencias transversales básicas asociadas a la sostenibilidad en las titulaciones de enseñanza superior autores como Aznar-Minguet, Ull, Piñero y Martínez-Agut realizaron un trabajo de investigación, el año 2014, que consistió en un estudio empírico con una muestra representativa de profesores universitarios con cargos académicos en ese momento, con la finalidad de analizar la situación inicial de partida, es decir, los desafíos y oportunidades que se originaron en el proceso de introducción de la sostenibilidad en la docencia de la Universidad de Valencia, España. Todo ello en el marco de los lineamientos contenidos en el documento <<Bolonia sostenible>> que se fundamenta en la Carta Universitaria de Educación Superior para un desarrollo sostenible de la RED Copérnicus-Campus, emanada de la Conferencia Europea de Rectores.

Los investigadores utilizaron una metodología descriptivo-exploratoria y evaluativa desde un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) que permitiera conocer las percepciones de los profesores universitarios con cargos académicos (Directores de departamento y decanos) en cuanto a la introducción de competencias y contenidos asociados a la sostenibilidad en las asignaturas de las titulaciones existentes, y también lo que la sostenibilidad significa en la educación superior, de forma general.

En cuanto a los hallazgos, se pueden destacar como debilidades: la falta de una política universitaria clara de sostenibilidad, el desconocimiento del concepto de sostenibilidad en el desarrollo de la función docente, así como cierta oposición al concepto de competencia y, algo muy importante, un vacío de competencias para la sostenibilidad en las guías docentes. En

cuanto a las debilidades en materia de estructura de soporte a la actividad docente, se encontró que las materias distan mucho de cuestiones socio-ambientales y faltan recursos tanto humanos, como económicos, técnicos y de equipamiento. También la masificación de alumnos y el individualismo de los docentes representan debilidades para la actividad docente.

Como amenazas se detectaron situaciones que los autores de este artículo consideran como barreras a la función docente tales como poca cultura de la sostenibilidad, falta de motivación e interés y, de nuevo, la masificación del alumnado. Como barreras amenazantes a la sostenibilidad ellos reportan la falta de concienciación sobre problemas sociales, la falta de profesores y de reconocimiento a ellos, así como problemas de presupuesto en diferentes áreas. Entre la principales fortalezas se encuentran la innovación docente, los recursos científicos y una creciente capacitación y profesionalismo del profesorado en cuestiones generales y sobre la sostenibilidad.

Las oportunidades que encontraron tienen que ver con el entorno socio-económico, es decir, el creciente reconocimiento de una crisis mundial y de la necesidad de desarrollar competencias relativas a la sostenibilidad. También el uso de las TICs que ya se ha generalizado y la tendencia a la adopción de criterios de sostenibilidad en las diferentes áreas de la vida. El marco jurídico educativo con sus referencias tácitas a las competencias generales y específicas (en algunas titulaciones) representa un área de oportunidad que puede facilitar la puesta en práctica.

Como conclusiones más relevantes se pueden señalar las siguientes: Es necesario que la administración educativa realice una introducción de la sostenibilidad con líneas claras de acción y que esto incluya una mayor divulgación del concepto de sostenibilidad hacia todos los actores educativos de la institución, pero sobre todo que apoyen y coordinen las iniciativas relativas al

tema mediante algún tipo de instancia como un Observatorio de Sostenibilidad. El profesor tiene un rol central ya que es el motor de cambio en la universidad, por lo que se requiere su compromiso y disponibilidad para realizar innovaciones; por tanto, es importante dar incentivos y facilitar los recursos pertinentes, así como una formación continua adecuada mediante cursos de actualización para los profesores de las diferentes asignaturas, referentes al desarrollo de competencias básicas para la sostenibilidad. Para lograr lo anterior Aznar-Minguet, Ull, Piñero y Martínez-Agut (2014) concluyen que:

el logro de competencias clave para la sostenibilidad requiere un marco normativo que justifique la selección de las competencias a desarrollar; este marco normativo concretado en las resoluciones ministeriales propias de cada titulación ha de especificarse en los planes de estudio, (ya que no todos lo contemplan: Martínez-Agut et al 2009), y en las Guías Docentes de cada materia. (p. 152)

En cuanto al ámbito de la interacción social se ve muy necesaria la promoción y desarrollo de proyectos para el desarrollo sostenible en asociación con instituciones públicas y empresas privadas, por un lado y, por otro, la financiación de proyectos concretamente orientados a procesos de formación enfocados en el desarrollo de competencias específicas relativas a la sostenibilidad.

Un paso adelante ha sido la evaluación en esta empresa de la sostenibilidad en la Educación superior. Uno de los trabajos de evaluación de la sostenibilidad que ha trascendido es el que Aznar-Minguet, Ull, Martínez-Agut y Piñero publicaron el año 2017 con el nombre de *Evaluar para transformar. evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad*.

El propósito de este estudio fue dar cuenta de la realidad de la Universidad de Valencia con una perspectiva de investigación orientada al cambio, de tal forma que se puedan llevar a cabo acciones transformadoras en la docencia universitaria durante el proceso de introducción de la sostenibilidad. Para ello, las investigadoras se plantearon dos objetivos: realizar un diagnóstico para observar el grado en que ha sido implementada la sostenibilidad en las actividades docentes y, al mismo tiempo, presentar algunos criterios de sostenibilidad que permitan la permanente autoevaluación profesional del profesorado.

La metodología utilizada fue evaluativa de corte cuantitativo, con una muestra estadísticamente significativa de profesores de las facultades de Ciencias Biológicas, Física, Matemáticas y Química, así como de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universitat de Valencia. Diseñaron y validaron un cuestionario autodiagnóstico el cual está construido en base a un referente conceptual concerniente a la formación de competencias para la sostenibilidad y que integra rubros cognitivos (conocimientos), procedimentales (técnicas, métodos) y comportamentales-actitudinales (actitudes, valores). La autoras agruparon los datos obtenidos en cuatro grandes grupos que hicieron más específica la evaluación de la introducción de la sostenibilidad en la docencia:

- a) La sostenibilidad en los contenidos y actividades de la asignatura que se imparte.
- b) La sostenibilidad en las actitudes y comportamientos del profesorado.
- c) La formación del profesorado en relación con la sostenibilidad.
- d) La sostenibilidad en el uso que el profesorado hace de los recursos que utiliza y los residuos que genera (Aznar Minguet et al., 2017, p. 9).

Desde la perspectiva de la Agenda 2030 y algunos autores revisados, las autoras encontraron que, en general, todavía es muy limitada la introducción de la sostenibilidad en las actividades de

enseñanza-aprendizaje. Ellas señalan que una de las razones es que en el concepto de sostenibilidad es percibido por la mayoría más como una noción política que como una noción científica, aunque refieren que el concepto de sostenibilidad está más asociado por muchos con la aplicación de innovaciones tecnológicas que con un cambio cultural y de comportamientos. Por otro lado, con base en los resultados obtenidos se puede concluir con relación al profesorado que:

- Son pocos los que incluyen contenidos relacionados con la sostenibilidad en sus programas de asignatura. También, casi no realizan actividades que ayuden al desarrollo de competencias relacionadas con valores de la sostenibilidad.
- Salvando algunas diferencias por centros, se muestra favorable a tratar asuntos relativos a la situación medio-ambiental y las buenas prácticas en esa área. Aunque no todos ven viable tratar esos temas en algunas asignaturas.
- Se interesan en el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo y de estudios de caso, pero no tienden a generar proyectos de aprendizaje-servicio, ni a utilizar dilemas éticos o juegos de simulación. Lo del aprendizaje-servicio está relacionado con que casi no se participa en actividades de voluntariado, y probablemente porque hay poco trabajo interdisciplinar en este tema y tampoco hay comunicación de experiencias.
- Valoran como algo positivo que la universidad ofrezca cursos con la temática de sostenibilidad, pero reconocen que han participado muy poco en esos procesos formativos, pues consideran que no necesitan mayor capacitación para trabajar la sostenibilidad en su asignatura.
- Finalmente, el cuestionario producto de esta investigación está a la disposición del profesorado para su periódica autoevaluación con miras a la mejora de su actividad

docente, sin embargo, las autoras reconocen que probablemente quienes utilicen dicha herramienta serán quienes ya se hayan interesado en el tema.

No sólo en España se están realizando esfuerzos de todo tipo hacia la construcción de modelos universitarios sostenibles, en otras partes de Europa existen grandes avances al respecto; de esto da cuenta el trabajo de Fokdal, Čolić y Milovanović (2020), un análisis sobre la integración de la sostenibilidad en algunos planes de estudio de Educación con un modelo pedagógico centrado en los estudiantes.

El propósito de los autores fue complementar la investigación que ya existe relativa a iniciativas educativas que buscan la integración de la sostenibilidad en planes de estudio de la educación superior como parte de un proceso internacional de aprendizaje transformador, especialmente en programas orientados a la intervención en zonas urbanas. Ellos analizan tres programas diferentes de maestría en urbanismo en Serbia (Belgrado) y Alemania (Berlín y Stuttgart).

Los investigadores señalan que una educación centrada en el alumno y orientada a la acción, así como el diálogo intercultural es un enfoque efectivo para la formación de las nuevas generaciones de profesionistas orientados a la planificación urbana, de tal forma que puedan ellos convertirse en <<agentes de cambio>>, de transformación social enfocada a la construcción de un mundo más sostenible en los diferentes contextos. Este documento presenta los modelos pedagógicos para el desarrollo sostenible aplicado, especialmente cuando se abordan las competencias de los estudiantes, como un enfoque innovador y efectivo para lograr resultados de aprendizaje a largo plazo, tanto que repercuten aun en la práctica laboral, en el contexto del desarrollo urbano y en los países en que se llevó a cabo esta investigación.

Dado que el interés del presente trabajo conduce ineluctablemente a una revisión contextualizada o regionalizada de la literatura, en seguida se retomará el estudio de la realidad latinoamericana y mexicana, no sin antes señalar dos puntos importantes con relación al proceso europeo de inclusión de la sostenibilidad en los currícula de la Educación Superior: El primer punto es dejar en claro que dicho proceso europeo lleva más de dos décadas de trabajo conjunto y sus avances son cuantificables, al menos en cuanto a la creación de instituciones y marcos normativos comunes para el logro de sus objetivos; en cambio, en Latinoamérica el proceso ha sido más lento y no han existido consensos e instituciones unificadoras en una misma perspectiva sino hasta este último lustro. El segundo punto es también interesante y tiene que ver con que en otras regiones del mundo, incluida Europa, se han dado pasos lentos en lo relativo a la evaluación objetiva de la sostenibilidad en la Universidad.

El Desarrollo Sostenible en la RSU Latinoamericana

Como se comentó al inicio de este apartado, a partir de este paréntesis que representa el párrafo anterior, en seguida la revisión entra en su segunda fase no sólo porque está enfocada a los procesos regionales, sino porque en esta realidad el DS parece estar intrínsecamente unido a la RSU, lo deja muy claro la Investigación Continental URSULA coordinada y reportada por Vallaeys (2016) la cual ha tenido como propósito construir un primer estado del arte de la RSU a nivel latinoamericano que facilite la generación y comunicación del conocimiento, pero, sobre todo, que pueda contribuir al diseño de políticas públicas en Educación superior. No se conoce un ejercicio académico parecido a nivel mundial en el que, con la misma herramienta, se analicen universidades de diferentes países, al menos en la temática que aquí interesa.

El estudio está enfocado en conocer la realidad, limitaciones y avances, de Universidades que han decidido implementar un PIRSU de carácter transversal y que se han adherido a URSULA. El análisis se realiza con base en las doce metas --operacionalizadas en 66

indicadores—de RSU según el modelo de Vallaey y Solano (2017), que deben abarcar la totalidad de la dinámica universitaria: gestión organizacional, formación, cognición y proyección social. Básicamente es un autodiagnóstico de cómo están gestionando la RSU. Para la primera Investigación Continental URSULA del 2018, se realizó una convocatoria en la que se inscribieron 74 Universidades. Finalmente, fueron 60 las que realizaron el autodiagnóstico y entregaron la información en tiempo y forma, lo que representa un 81% de respuesta efectiva. La autoevaluación consistió en calificar cada uno de los 66 indicadores en una escala del 1 al 5 como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Escala para medir indicadores de RSU

No. de Nivel	Nivel
1	No lo hemos contemplado
2	Se han desarrollado iniciativas aisladas
3	Existen esfuerzos sostenidos para lograrlo
4	La Universidad ha institucionalizado el tema como política y cuenta con algunos resultados
5	Nuestra política transversal tiene impactos y resultados sistematizados

Se utilizó una plantilla Excel facilitada por URSULA para registrar las calificaciones de cada indicador. Hay que señalar que cuando un indicador recibe la calificación de 4 ó 5 esto significa que la Universidad ha tenido logros importantes en la respectiva meta. En estos casos, a diferencia de las calificaciones de menor puntuación, se les requiere a las Universidades presentar evidencias escritas o audiovisuales que anexan a la matriz de calificación.

Las Universidades participantes pertenecen a nueve países de Latinoamérica de los cuales Perú, Colombia, México y Argentina tienen mayor representatividad. En lo que se refiere a

México, fueron 12 las Universidades participantes: Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad del Valle de Puebla, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C., Centro de Formación Profesional de Chiapas Maya (Universidad Maya), Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Lasalle Bajío. En general, los resultados arrojan puntajes altos en <<Buen clima laboral>> en la mayoría de las Universidades participantes lo cual tiene que ver con aspectos administrativos relativos al manejo de la documentación y normatividad, así como lo referente a las acreditaciones de calidad y la alta producción de conocimientos y ofertas académicas en el área organizacional.

En cuanto a las metas que obtuvieron una baja puntuación en casi todas las Universidades—con algunas excepciones— se encuentran aquellas que requieren de una mayor articulación interna para realizar cambios sustanciales en la dinámica cotidiana de la vida universitaria. Los aspectos en los cuales se encuentra un déficit generalizado son: Inclusión de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la formación, desarrollo de gestión ambiental, aprendizaje basado en proyectos, proyectos co-creados y participación en agenda externa. Todo esto tiene que ver con la dificultad para lograr la transformación de prácticas en la enseñanza y la forma de hacer investigación, ya que todos los actores tendrían que participar de forma articulada. Un área complicada para el logro de resultados, como ha evidenciado esta investigación.

Este estudio continental reporta resultados de cada Universidad en cada ámbito de autoevaluación, pero las generalidades son suficientes. Sin embargo, hay que destacar que la

Universidades mexicanas obtuvieron puntajes promedio mayores al promedio regional en la mitad de sus metas, sobre todo en la dimensión de proyección social. Esto se puede interpretar como un mayor involucramiento con instituciones de su entorno, pero siguen adoleciendo en el involucramiento de los actores internos (alumnos, docentes e investigadores) con los grupos sociales por medio de la enseñanza y la investigación. Así lo reportan los indicadores de aprendizaje basado en proyectos (ABPS) e investigación en y con la comunidad.

Las conclusiones que comunica esta primera Investigación Continental se refieren a:

- Las fortalezas. Los procesos de varias universidades mexicanas, colombianas, peruanas y argentinas indican que ya se está en camino de construir una RSU institucionalizada e inclusiva. Por otro lado, la mayor fortaleza regional se encuentra en el aspecto normativo relativo a la ética y el clima laboral.
- Aspectos más importantes que mejorar. Es necesario trabajar más con ODS y ABPS, así como en el involucramiento con la comunidad. También hace falta utilizar metodologías probadas en el abordaje de estos temas.
- Profundizar y comprender el concepto de RSU. Todavía predomina la concepción de RSU como solo proyección.
- El trabajo con actores externos es muy débil. Es necesario involucrarse con los diferentes grupos sociales para aportar a su desarrollo.
- Aún no se comprenden lo ODS como temas orientadores para la generación de conocimiento y la formación integral. Es un tema muy débil a nivel regional.

La Responsabilidad Social en la Educación Superior Mexicana

En cuanto a la realidad mexicana en particular, como se puede ver en la investigación continental, varias IES ya están inmiscuidas y comprometidas en un proceso de renovación hacia la implementación del modelo de RSU como parte constitutiva de su ser y quehacer.

En términos generales, Reynaga (2018) recientemente ha reportado que en México existen diversas experiencias sobre Responsabilidad Social Universitaria pero cada una de ellas de acuerdo con su contexto y objetivos, sobre todo en universidades privadas. Sólo un poco menos de la tercera parte de Universidades Públicas Estatales (UPES) están trabajando desde este enfoque. Con todo, la investigadora señala que en México, en los últimos años, la RSU se ha reconocido como un eje nodal de la política pública para las UPES y que, además, se ha planteado construir un modelo con indicadores comunes entre el 2018 y el 2020. A partir del 2018 se iniciaría la construcción de dicho modelo para las 34 UPES, que debería estar concluido para el 2020. Los aspectos que contendría por etapas son: Programa Institucional de RSU (con conocimiento de los PTC), Código de ética (Con conocimiento de los PTC), Programa Universitario de Sostenibilidad, Estrategia para la Gestión Social del Conocimiento y Programa de Formación Profesional y Ciudadana.

Ahora bien, ¿qué avances específicos se han dado? El año 2016 Pérez-Alayón y Vallaeys coordinaron un libro publicado por la ANUIES que lleva por nombre *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Proceso de transformación en la universidad*, el cual ofrece artículos que contienen un grupo de reflexiones, iniciativas y buenas prácticas relativas a la RSU en diferentes IES de México y que, en algunos casos, implican transformaciones a la curricula dando mayor relevancia a la formación del estudiante como ciudadano informado, responsable y participativo. Este texto, además, representa la compilación más importante de trabajos relativos a la RSU en México con la pretensión de consolidar y

sistematizar prácticas innovadoras que puedan impulsar políticas públicas y redes de apoyo, con la finalidad de resolver problemáticas sociales y económicas locales y regionales. François Vallaeyts hace una síntesis inmejorable de los hallazgos resultantes de este trabajo colectivo:

Las buenas prácticas compiladas en el presente libro ilustran el esfuerzo de cada comunidad universitaria para transversalizar la preocupación social y ambiental desde la gestión del campus, de la formación y la investigación, de la participación social. Algunas son todavía iniciativas con poco impacto de innovación y generalización dentro de la institución, otras han logrado institucionalizarse en programas y sistemas de gestión más sostenibles, capaces de lograr cambios institucionales de mayor profundidad para la coherencia (la congruencia entre lo que la universidad declara hacer y lo que hace realmente). (Pérez-Alayón & Vallaeyts, 2016, p. 22)

Por su parte, El documento *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México* publicado el año 2018 da cuenta de un nuevo dinamismo que implica el planteamiento de un conjunto de estrategias indispensables para dar inicio a una renovación de la Educación Superior en México, según consta en dicha publicación, parece que algunos líderes de la Educación Superior en México han llegado a la convicción de que “formar estudiantes con compromiso social es obligación de una institución educativa socialmente responsable, lo que debe traducirse en una oferta educativa en la que la enseñanza y el aprendizaje guarden relación con las necesidades y demandas de la sociedad” (ANUIES, 2018, p. 81). El texto deja en claro que las propuestas de renovación de la educación superior socialmente responsable necesitan de un contexto de corresponsabilidad y participación tanto de las IES como de los diferentes órdenes de gobierno, y de la sociedad organizada.

Al hablar sobre la situación actual de la Responsabilidad Social Universitaria en México, el documento destaca el trabajo de la Universidad Autónoma de Yucatán como institución

pionera en la discusión, el diseño y la promoción de la RSU en México y por ejercer una influencia sustancial en los modelos de gestión de algunas universidades públicas como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los autores, además, hacen alusión a Instituciones particulares destacadas por su compromiso social, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y la Universidad Iberoamericana que tienen ya una historia con ese modelo de gestión como parte de su identidad institucional.

A este respecto, consideran como un importante avance el hecho de que en México se cuenta con el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU) creado por la ANUIES, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (entre otras), cuyo objetivo es construir propuestas de política pública en RSU y promover el desarrollo y las buenas prácticas. La OMERSU se encarga de desarrollar proyectos de educación integral que tengan que ver con necesidades sociales y productivas del país, además orienta y acompaña sistemáticamente a las IES en todo lo relacionado a la RSU: producción de conocimiento, experiencias y metodologías.

Un elemento disruptivo, o tal vez adaptativo, en la propuesta de la ANUIES llamada *Visión 2030 de la Educación Superior en México* es justamente la adhesión explícita a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que ha puesto en marcha la ONU. Esto, reconocen, implica la necesidad de fortalecer el rol de las IES en el desarrollo económico y social del país de tal forma que sean protagonistas en el alcance de los objetivos y metas de dicha Agenda. Lo importante de esta orientación es que, en principio, se ha ido más allá del discurso y, sobre todo, se asocia la

Responsabilidad Social Universitaria al Desarrollo Sostenible como se puede comprender de la lectura del siguiente párrafo del documento:

En este contexto, la ANUIES convocó a sus instituciones asociadas para que, en el marco de su responsabilidad social, identificaran los proyectos de docencia, investigación, innovación, desarrollo tecnológico, desarrollo social, extensión de los servicios, así como la producción y la difusión cultural, que contribuyan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Como resultado, se identificaron más de tres mil proyectos o acciones, la mayoría de ellos relacionados con logros educativos. (ANUIES, 2018, P.25)

Por otro lado, La ANUIES vislumbra entre sus mayores retos la función de docencia, ya que se necesita fortalecer la formación de profesionistas y de estudiantes, desarrollando competencias relativas a la formación ciudadana y responsabilidad social. El texto destaca la urgencia de tener cuerpos académicos con un alto nivel de conocimientos y sensibilidad social; esto requiere de la generación de oportunidades de formación, actualización y empleabilidad para las nuevas generaciones de profesores e investigadores. Un reto considerado como primordial es la generación y operacionalización de un modelo de Responsabilidad Social de las Instituciones de Educación Superior (RSIES)—como se le llama en este documento—que sea un referente flexible y a la vez diligente.

Lo interesante de esta perspectiva es que se inserta en la dinámica de RSU latinoamericana que se viene desarrollando al considerar como algo imprescindible la creación o adopción de estándares, indicadores y mecanismos de evaluación con relación a los procesos de implementación de este enfoque en todas la IES de tal forma que, en base a resultados y los impactos identificados, se de acompañamiento a las iniciativas y proyectos de desarrollo local y regional.

Es cierto que se han ido dando algunos avances, pero François Vallaey en el libro *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México*, advierte que es importante tener presente el gran camino aún falta por recorrer para que la responsabilidad social penetre y anime todos los procesos, funciones y acciones del día a día de las IES. Las IES han mejorado en la dimensión de gestión, mediante la integración de valores, procedimientos y tecnologías que se han visto reflejados en el mejor desempeño de sus funciones; sin embargo, aún se requiere lograr una mayor congruencia entre su misión y sus logros; un ejemplo muy elocuente se encuentra en la investigación que a continuación se comunica.

La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el curriculum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca es un trabajo realizado por Vázquez (2019). Este trabajo parte de un planteamiento en el cual el imaginario colectivo oaxaqueño considera como un factor importante que ha influido en la problemática social actual de su estado la falta de responsabilidad y compromiso social de los profesionales en funciones. Por otro lado, dicha aseveración implica, de acuerdo con diversas investigaciones, también a los estudiantes, pues se ha encontrado que la falta de responsabilidad social como profesional está íntimamente relacionada con la ausencia de esta en su proceso de formación. De esta manera, el autor plantea una relación entre la formación profesional en las Instituciones de Educación Superior (IES) y los problemas sociales vistos desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La investigación fue realizada con un enfoque mixto y con un alcance descriptivo en donde el propósito fundamental, además del análisis cuantitativo, ha sido visualizar cómo aparece el discurso educativo en diferentes etapas:

Análisis del discurso oficial de la autoridad educativa oaxaqueña.

Análisis del discurso educativo expresado en el curriculum explícito de las IES de Oaxaca.

Análisis cuantitativo de la presencia/ausencia de la categoría “Responsabilidad Social” en el discurso de cada institución.

En cuanto a los hallazgos, los datos han conducido a la conclusión de que la alineación curricular de las IES oaxaqueñas al discurso sobre Responsabilidad Social de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) se ha dado en un porcentaje mínimo, por lo que está pendiente la adecuación del curriculum explícito a dicho discurso que les permita responder a las demandas de formación de profesionales con sentido de responsabilidad social. Por otro lado, se encontró que el plan de estudios es el elemento más operativo del curriculum explícito lo cual está asociado a la necesidad de integrar en el perfil de egreso habilidades concernientes a la responsabilidad social.

Otro dato importante que resulta del análisis es que las IES oaxaqueñas aún se refieren al concepto de Responsabilidad Social desde un enfoque empresarial de tal forma que, el concepto se encuentra mayormente presente en las carreras de administración de empresas, gestión empresarial, contaduría y derecho, lo cual obvia que la responsabilidad social no se está implementando de manera transversal, más aún, todavía no se tiene claridad sobre el concepto de Responsabilidad Social Universitaria emergente en los últimos años, al grado de que el concepto de RSU no aparece en ninguno de los corpus analizados. De acuerdo con el secretario técnico de la COEPES (en entrevista) aún no existe claridad ni en la comisión ni en la mayoría de las IES acerca de dicho concepto, mucho menos se ha integrado de forma explícita en los planes y programas.

La perspectiva teórica a la que el autor hace referencia es la trabajada por François Vallaeys. El autor reconoce que la investigación se ha limitado a la dimensión curricular y sugiere abordar el tema en un nivel micro, es decir, analizar en la cotidianeidad de las instituciones, por ejemplo, cómo se está formando el sentido de responsabilidad en el aula.

Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio.

El monográfico *Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético* es un escrito por García y Cotrina (2015) da cuenta de diferentes investigaciones realizadas en España y articulan los tres temas o variables que a este estudio interesan: La responsabilidad social, la formación del profesorado y el Aprendizaje-Servicio. Se toman en cuenta sólo los más pertinentes que indican qué y cómo se está abordando este fenómeno educativo en el mencionado país.

Aunque el monográfico pueda no gozar de la aceptación de la “Academia”, constituye una herramienta disruptiva e innovadora que permite conocer y divulgar a grandes rasgos, este es el caso, una realidad sobre la que se está aún explorando; otras herramientas brindarán mayor profundidad cuando se requiera. Concretamente, mediante este documento se pueden revisar las aportaciones que diferentes autores de distintas universidades de España han realizado en cuanto a la puesta en práctica de un nuevo modelo pedagógico tal como lo es el Aprendizaje-Servicio y este, inherentemente orientado a la formación de profesores con compromiso ético-social.

[...] hablar de Aprendizaje y Servicio es hacerlo de valores y sobre la vivencia de los mismos, que implica siempre una apuesta educativa por la construcción y el desarrollo de una ciudadanía crítica (Francisco y Moliner, 2010) desde la acción local y de espacios vivenciales más inclusivos (García y Cotrina 2012) [...] está siendo una herramienta de contagio de una revolución pedagógica necesaria [pues] nos ofrece vías para la introducción de la

dimensión social y cívica de los aprendizajes [...] también en la universidad. (García y Cotrina, 2015, pp. 2-3)

Aquí se presentan algunos hallazgos y conclusiones extraídos de este documento:

- El Aprendizaje-Servicio (ApS) requiere de una reflexión profunda ya que exige una visión compleja no simplista de la realidad. Por otro lado, como estrategia y metodología es verdaderamente una pedagogía relativamente sencilla de aplicar. Rubio, Puig, Martín y Palos ofrecen una rúbrica de evaluación de las dimensiones básicas, pedagógicas y organizativas de las experiencias con el ApS, como una herramienta para mejorar las prácticas, los mismos proyectos y la formación docente.
- En seguimiento al punto anterior que se ubica dentro de la evaluación centrada en proyectos, Martínez-Vivot y Folgueiras-Bertomeu ofrecen orientaciones, con base en su estudio, para realizar evaluación participativa de los estudiantes en el contexto del ApS.
- En un meta-análisis de la producción científica del ApS; Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, concluyen en que es urgente incluir la dimensión ética como principio rector de propuestas pedagógicas como el ApS.
- Por su parte, Rivas, Leite y Cortés que desde hace años trabajan sobre la necesidad de repensar (y transformar) la formación inicial de docentes y el trabajo vinculado a contextos de marginación social, económica y cultural, dan cuenta de una experiencia en la cual concluyen que el encuentro y la reflexión dentro de un mismo contexto como lo es la Escuela, constituye una vía de aprendizaje, formación y desarrollo profesional.
- Martínez y Martínez, con base en una experiencia de ApS realizada en la Universidad del País Vasco en el Grado de Educación Social, concluyen que es necesaria la articulación del ApS en tres ejes fundamentales: educación cívica, formación de

profesionales y un currículum con vertiente de servicio con la constitución de alianzas entre todas las instancias involucradas, de tal forma que se logre formar profesionales comprometidos con la justicia social y la equidad.

- Otras investigaciones destacan las siguientes conclusiones:
 - La educación literaria fundamentada en el concepto de persona contribuye a la formación integral del docente.
 - El aprendizaje para el cambio social mediante la práctica reflexiva puede ser una estrategia para el desarrollo de la responsabilidad social universitaria de los profesionales. A esto le denominan “Prácticas integradas”.

Por su parte, Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García (2016) aplicaron un programa de Aprendizaje-Servicio (ApS) a 84 estudiantes para profesor de Educación Física. Se siguió un diseño cuasi-experimental utilizando una metodología mixta. Se formuló una hipótesis causal a contrastar entre grupos equivalentes con grupo de control y medidas pretest-postest utilizando el cuestionario EVCPI (Evaluación de la Competencia Ciudadana Prosocial e Inclusiva) creado “ad hoc” y basado en una adaptación de Moraleda et al. (2004). El grupo experimental estuvo compuesto por 46 sujetos y el grupo control por 38.

El programa que se aplicó utilizando la metodología ApS se implementó durante 11 semanas, en el lapso de un semestre. El programa formativo era parte de la asignatura, por lo tanto, se trató de una actividad evaluable. Se eligió la modalidad de servicio directo, relacionado con la mejora de la movilidad de personas que presentan algún tipo de diversidad funcional. El alumnado diseñaba y aplicaba sesiones de Educación Física dirigidas a niños y niñas que presentaban una movilidad reducida, con el objetivo de trabajar/aprender contenidos de sistemática del ejercicio, de artrología y de miología.

Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo concordaron en cuanto al resultado de mejoras en las dimensiones *Ayuda y colaboración*, *Sensibilidad social*, *Conformidad con lo socialmente correcto* y *Responsabilidad social*; es decir, con el programa que implementaron y todo lo que ello implicó en cuanto a preparación, tutorías y la puesta en práctica, desarrollaron las habilidades mencionadas. Los autores destacan que estos resultados están íntimamente relacionados con el desarrollo de la dimensión de responsabilidad Social en los participantes. En conclusión, se encontró que el ApS aplicado en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras es una buena herramienta para desarrollar su competencia social y ciudadana, en otras palabras, su responsabilidad social.

Por otro lado, Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019) realizaron una investigación sistemática de la metodología Aprendizaje Servicio (ApS) y su interacción con la Responsabilidad Social Universitaria para explorar lo relativo a las contribuciones, valores y compromiso social que la educación superior facilita a la sociedad por medio del ApS y los procesos de institucionalización de éste.

En cuanto al método para la revisión sistemática de la bibliografía, adaptaron el modelo de Kitchenham *et al.* (2009). Dicho método propone un protocolo de búsqueda en tres fases fundamentales: planificación, ejecución y resultados. Como resultado de la búsqueda se obtuvieron 75 publicaciones de Scopus y 43 de Wos de entre los años 2007-2017. Finalmente, al aplicar los criterios de inclusión y exclusión se obtuvieron sólo 24 artículos para el análisis, pero que cumplían con el criterio de contenido específico sobre ApS y RSU. Se revisaron artículos tanto en inglés como en Español y procedentes de diversos países, la mayor parte de Estados Unidos y España, otro de Canadá y Turquía y los menos de Hungría, Pakistán, Taiwán, Reino Unido y Croacia. Los investigadores se enfocaron principalmente en dos aspectos: características

y técnicas de las investigaciones y, de forma más específica, las competencias desarrolladas en la implementación del ApS en los distintos grupos de estudio.

Los autores han encontrado que existen prácticas académicas con compromiso social relacionadas con proyectos de ApS en universidades de América, Europa y Asia, lo que ellos interpretan como un signo de que tanto la visión como la misión de varias universidades están siendo permeadas por una perspectiva de Responsabilidad Social Universitaria, lo cual se está dando con el apoyo de organismos internacionales como la UNESCO.

Mediante esta investigación se puede ver cómo la metodología ApS facilita una adecuada y efectiva integración del aprendizaje académico basado en competencias con la responsabilidad social y ciudadana lo que, a consideración de varios autores citados en este estudio, significa un posicionamiento del ApS como un excelente método pedagógico para implementar la responsabilidad social en la educación superior. Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos, aún no son muchos países en los que la educación superior está llevando a cabo proyectos ApS, y en muchos países europeos parece que no hay investigación relevante sobre el tema ya que no se encontró en la búsqueda, más que la que se reporta.

Por su parte, Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías Mendoza (2019) concluyen que “los proyectos de ApS en la universidad pueden ser excelentes espacios para la formación en valores, educación ética y de ciudadanía activa” (p. 166). Al integrarse la metodología ApS con la RSU se obtienen beneficios tanto académicos como de desarrollo personal y social, ya que los estudiantes han podido relacionar los aprendizajes teóricos y metodológicos con realidades y experiencias concretas; como una forma de aprender haciendo y aprender conectando con la realidad. Esta investigación da cuenta, en términos generales, de cómo la educación superior en algunos países se está vinculando cada vez más con necesidades reales y específicas de la

realidad por medio de programas de ApS, capacitando un enfoque innovador de gestión universitaria fundada en valores y principios políticos- éticos que toma en cuenta la formación integral de los estudiantes sus necesidades e intereses. Las siguientes palabras de los autores de este trabajo lo resumen todo:

“[...] las propuestas de los proyectos ApS son formuladas para dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes universitarios (Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías Mendoza, 2019, p. 153).

Lorenzo, Ferraces, Pérez y Naval (2019) realizaron una investigación sobre las variables que explican que un profesor universitario introduzca la metodología de aprendizaje-servicio en su quehacer docente. El estudio lo realizaron con 1903 docentes de seis universidades españolas quienes respondieron el “Cuestionario sobre Práctica docente y Actitud del profesorado universitario hacia la Innovación”. Los estadísticos que se realizaron tuvieron la finalidad de valorar la probabilidad de que un profesor universitario haga uso o no del aprendizaje servicio según diferentes variables tales como las sociodemográficas, la práctica docente, el acuerdo con el compromiso social de la universidad y el interés por prácticas docentes innovadoras. Del total de variables analizadas, la que tiene que ver con el acuerdo que el profesorado tiene con el compromiso social de la universidad, es la que mejor predice la implementación del ApS para el desempeño de sus actividades docentes. Este compromiso social es entendido por el profesorado como una misión de la universidad, trascendiendo la docencia y la investigación. Los docentes se perciben como sujetos con responsabilidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, así como de los resultados en el aprendizaje de sus alumnos y el prestigio de sus centros universitarios.

Otra variable que destaca en este estudio es el interés del profesorado en actividades innovadoras centradas en el alumno desde un enfoque más constructivista, por eso tienden al uso de esta metodología ApS. Cabe subrayar que las investigadoras realizaron un trabajo teórico muy importante y exhaustivo al revisar varios meta-análisis que abarcan cientos de estudios sobre el ApS que abarcan las dos décadas del siglo XXI. Algunos hallazgos propiamente relacionados con ApS en la educación superior son los siguientes:

- Los estadísticos utilizados en los meta-análisis demuestran que el tamaño mayor del efecto se asocia a los aprendizajes académicos, pero también se producen efectos positivos sobre el aprendizaje del compromiso cívico, las competencias sociales o atributos personales como la autoestima o la autoeficacia. (p. 43)
- De acuerdo con Novak, Markey, y Allen (2007) en un meta-análisis, que: existen multitud de evidencias sobre las ventajas de esta metodología para la comprensión de la materia, el aprendizaje de habilidades, la aplicación de conocimientos a situaciones prácticas y el análisis de problemas sociales complejos. (p. 43)
- [...] el ApS, en la medida que se dirige fundamentalmente a personas y colectivos que se encuentran en desventaja social y riesgo de exclusión, permite a los estudiantes tomar conciencia de la necesidad de que haya **justicia social**, así como aprender a analizar los temas y las situaciones con una mirada crítica. (p. 44)
- El aprendizaje servicio no debe ser visto como un recurso particular del docente, sino como un elemento fundamental del modelo formativo de la universidad, así es como se plantea en universidades anglosajonas y algunas latinoamericanas.
- Como históricamente lo ha sido, el profesorado es pieza clave, es decir, es en el desarrollo de las capacidades de docentes propias del ApS que este proceso de

innovación y mejora educativa debe centrarse, sin esto y sin una pertinente motivación e incentivación no será posible la implementación de proyectos ApS, ya que esta metodología plantea muchos retos a la labor del profesorado, sobre todo la rigidez en muchas universidades en lo relativo a la estructura de las asignaturas, del currículo y diferentes limitaciones institucionales como los protocolos para la salida de estudiantes. No es justo pasar o la siguiente información sin dejar plasmada en esta parte del documento una concepción tan completa y a la vez sintética de los que es el ApS, obviamente ofrecida por quienes publicaron este artículo:

Las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las situaciones reales permiten abordar la responsabilidad social universitaria de manera más compleja y holista, ampliando las posibilidades de que el rendimiento académico de los alumnos mejore [...] El ApS tiene grandes potencialidades para llenar de vida los contenidos de las asignaturas ya que el servicio a la comunidad se diseña en conexión con los objetivos curriculares. (Lorenzo, Ferraces, Pérez y Naval, 2019, p. 42)

Ciertamente el siguiente documento no trata del ApS en cuanto tal, pero da cuenta de una metodología tan parecida que posiblemente lo único que las diferencia es lo nominal. Se ha decidido incluir esta investigación porque aborda la integralidad de las temáticas que al presente estado de la cuestión interesa; además es un ejemplo superlativo de Responsabilidad social, sostenibilidad y metodología innovadora en Latinoamérica. Martí-Noguera, Melo y Díez publicaron el año 2016 *El desarrollo regional como responsabilidad social de la universidad. Caso del ecoturismo en la provincia Tungurahua*. En este artículo, los autores comparan la concepción de RSU que se tiene en América Latina y cómo se le concibe en el contexto de la Unión Europea. La tradición latinoamericana se ha enfocado en atender a la desigualdad y

participar en programas sociales de apoyo a la comunidad y la universidad europea tiene una visión más organizacional que se orienta a vigorizar la economía del conocimiento y de la sostenibilidad. La propuesta es que desde la academia se puedan generar, con base en la armonización de estos dos enfoques de RSU, modelos económicos sostenibles que incidan en la construcción de sociedades justas. Esto requiere de una voluntad multidisciplinar que integre la gestión del conocimiento a dinámicas de desarrollo socioeconómico aplicables como en el caso que los autores reportan de un proyecto de destino ecoturístico.

La RSU como modelo de desarrollo regional no debe limitar el quehacer de las IES a la formación de profesionales, en este caso de turismo, desarrollar investigación para publicar o participar en ciertos proyectos; sino que debe inmiscuirse totalmente en los proyectos desde diferentes áreas del conocimiento, como lo hizo la Universidad Técnica de Ambato (UTA) en este proyecto que estuvo enfocado al desarrollo del ecoturismo en la provincia de Tungurahua, Ecuador.

La metodología Investigación-Acción Participativa (IAP) utilizada en el proyecto ecoturístico permitió llevar a cabo un proceso en el cual la universidad no fue solo una transmisora de conocimientos hacia la comunidad; el dialogo y el intercambio de saberes en cuestiones de turismo y de cómo contextualizarlos a la realidad de Tungurahua permitió ir más allá de una tradicional intervención ya que la UTA se implicó en una dinámica de comprensión tanto de los escenarios como de las personas y situaciones al grado de generar un modelo ecoturístico como actividad productiva, propio de la comunidad en que se trabajó, desde una teoría y práctica comparada.

Martí-Noguera, Melo y Díez (2016) concluyen que la IAP, la orientación de la formación e investigación universitaria desde una práctica interdisciplinaria, y la total implicación con la

multiplicidad de actores del proyecto, son tres elementos que confieren un nuevo rostro a la RSU como modelo de desarrollo regional. Como pasó en la comunidad de Tungurahua en donde el proyecto representó una real activación de la economía ya que no se limitó a la organización del producto, sino que se gestionó de tal forma que su rentabilidad coadyuvó a la sostenibilidad del paisaje cultural del lugar.

Para terminar este apartado con el contexto mexicano se cita aquí nuevamente el libro *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México*, coordinado por Pérez-Alayón y Vallaes (2016) que, en su conjunto, ofrece valiosas reflexiones, iniciativas y buenas prácticas relativas a la RSU y el Aprendizaje Servicio en diferentes IES de México y que, en algunos casos han facilitado el desarrollo de transformaciones a la curricula. En la primera parte del texto Romo, Gallardo e Higuera (2016) realizan interesantes reflexiones sobre Iniciativas de Responsabilidad Social enfocadas al Aprendizaje-Servicio, en instituciones mexicanas de educación superior.

El libro es una expresión muy clara de la visión y el compromiso de la ANUIES en el fomento de una cultura de Responsabilidad Social que presenta iniciativas y prácticas implementadas desde una metodología innovadora que permite la vinculación de la actividad académica, de investigación y gestión con las problemáticas socio-ambientales circundantes a cada institución mexicana de educación superior: El Aprendizaje-Servicio (ApS), metodología/pedagogía considerada por la ANUIES como la más pertinente e innovadora para que la RSU sea una realidad más que un discurso, puesto que permite “formar profesionales comprometidos con la sociedad, pero siempre en compañía de sus profesores, así como de los núcleos de población beneficiarios del servicio brindado” (p.33)

Es así como el texto da cuenta de varios proyectos de RSU desde el ApS encaminados, algunos, a la transformación del campus desde el compromiso social y ambiental (ocho proyectos de diferentes universidades); otros siete proyectos se dedicaron a la generación de procesos de transformación del conocimiento y el aprendizaje desde la sociedad; también, siete proyectos encaminados a abrir vías de transformación de la sociedad desde el conocimiento y el aprendizaje y; sólo cinco proyectos relacionados con la transformación del modelo de gestión universitaria mexicana desde la RSU, es decir, cinco universidades solamente reportaron un trabajo de institucionalización del modelo de RSU (en la actualidad, al menos son dos más). Cabe decir que, si bien se reportaron 27 proyectos, sólo fueron 11 universidades públicas—ninguna privada—las que participaron en la convocatoria para presentar sus prácticas de RSU con una metodología de ApS. Cuatro son las universidades que presentaron más de dos proyectos: La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

En el primer apartado del documento Romo, Gallardo e Higuera (2016) presentan universidades públicas y privadas que tienen modelos más o menos en la línea de la RSU y el Aprendizaje-Servicio tal como la ANUIES la ha promovido en diferentes publicaciones. De las universidades públicas las investigadoras refieren que tienen muchos años con ese tipo de prácticas, pero éstas están más o menos asociadas o totalmente pertenecen al Servicio Social o la Extensión o vinculación no a un modelo de gestión transversal de RSU, pero sí están realizando esfuerzos por integrar el aprendizaje académico mediante la mejora del entorno desde el curriculum. Estas universidades son: Universidad de Guadalajara con su modelos de Vinculación con perspectiva del ApS; Universidad Nacional Autónoma de México con su Servicio Social

mediante el Modelo de Atención Integral Comunitario; Universidad Autónoma de Nuevo León ha desarrollado proyectos ambientales con participación de toda la comunidad universitaria y su entorno; Universidad Autónoma de Yucatán que trabaja un Sistema de Atención Integral al Estudiante. Todos estos ejemplos cuentan con una metodología ApS o bastante parecida.

Las autoras arriba citadas subrayan que las IES particulares tienen una concepción más específica del ApS y ya en su misión y visión se implican principios del ApS, sobre todo en las instituciones de carácter confesional que por su propia identidad están abocadas al servicio comunitario por lo que éste trasciende a sus acciones de Servicio Social o de Vinculación. Las IES privadas son: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores con su Centro de Investigación y Formación Social, instancia en la que primordialmente se da el trabajo de conceptualización, planeación e implementación de los Programas de Intervención Social Universitaria; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey que maneja estrategias para que el docente tenga la facilidad de utilizar la metodología ApS; Universidad de Monterrey la cual desarrolla proyectos de investigación educativa de acción solidaria alineados al Departamento Académico de Psicología y también cuenta con el Centro para la Solidaridad y la Filantropía que trabaja con proyectos de ApS; Universidad del Valle de México (Saltillo) con un Programa de Cultura Emprendedora el cual promueve la formación de profesionales socialmente responsables con una perspectiva de justicia social.

Romo, Gallardo e Higuera (2016) dedican unos párrafos más extensos cuando se refieren a la Universidad Iberoamericana. Esta universidad cuenta con una Coordinación de Responsabilidad Social Institucional la cual se encarga de coordinar acciones de gestión social en unidad con todos los departamentos académicos, desarrollan proyectos interdisciplinarios en lugares de extrema marginalidad buscando aportar un desarrollo alternativo de esas comunidades

mediante redes en las que ellas mismas participan así como la universidad, organizaciones gubernamentales y la sociedad civil. También gestionan la casa Ernesto Meneses que es un centro comunitario que promueve el desarrollo personal y colectivo de las personas del pueblo de Santa Fe con un enfoque de desarrollo territorial en coordinación con todas las instancias de la Ibero.

Otros Programas de la Universidad Iberoamericana son: el Programa de Asuntos de Género que se centra en el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia entre otras cosas como la no discriminación de cualquier persona, y desarrolla proyectos en comunidades urbanas, rurales e indígenas, además de otras distintas actividades como foros y creación de Redes. Otro es el Programa Somos Uno Más de Inclusión Social y Educativa para Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Para cuestiones de sustentabilidad está Ibero Campus Verde que es el Sistema de Manejo Ambiental de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México cuyo principal propósito es reducir su huella ecológica. En realidad tiene dos finalidades fundamentales, una es implementar un plan de acción con políticas, actividades, metas e indicadores para reducir el impacto ambiental de la institución, y la otra es que funge como herramienta para la formación ambiental de los estudiantes, lo cual incluye actividades de sensibilización, proyectos de investigación, proyectos estudiantiles entre otras actividades. El Programa de Medio Ambiente está encargado de promover procesos de sustentabilidad en las diferentes funciones sustantivas de la universidad.

Finalmente, las autoras—ya citadas—en el capítulo que lleva por nombre *La visión y el compromiso de la ANUIES en el fomento de una cultura de Responsabilidad Social*, concluyen que es en las IES particulares, sobre todo de carácter confesional, donde más se dan experiencias de Responsabilidad Social Universitaria enfocadas al Aprendizaje Servicio. Esta característica—

la confesional—, pareciera ser la razón del éxito de experiencias con diferentes tipo de intervención y apoyo solidario a la comunidad, se subraya en el texto. Sin embargo, se deja en claro que esas prácticas han trascendido el sentido religioso al suscitar la colaboración de diferentes grupos de interés ya sean alumnos, profesores y/o miembros de las comunidades cuyo propósito fundamental es la consecución de aprendizajes o el desarrollo de proyectos de investigación resultantes de la planeación académica. No obstante, el aprendizaje aún tiene muchos obstáculos para implementar este tipo de enfoques que, sin duda, generan mayores impactos y son más fructíferos por el hecho de interactuar con la comunidad desde una actitud propositiva y de inserción en la realidad.

Responsabilidad Social Universitaria desde Enfoques Psicoemocionales

Estas últimas investigaciones para nada rompen el hilo temático de toda la sección, más bien demuestran que existe una tendencia hacia una formación integral en la educación superior y que un enfoque tan pertinente como el de RSU tiene la posibilidad de ser cada vez más epistemológicamente inclusivo y también más holístico. Por esto es por lo que el trabajo de Ojalvo y Curiel (2015) se considera muy oportuno. *La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la Educación Superior cubana: El papel de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su consecución* es un artículo en el cual los autores dan cuenta de un análisis documental exploratorio y descriptivo acerca de la formación de los estudiantes universitarios y los docentes cubanos en RSU.

En la normativa de Educación Superior cubana destacan como objetivos centrales la formación axiológica de los estudiantes y su compromiso social, la responsabilidad social y ética con la transformación del país; sin embargo, las autoras con base en análisis de algunos estudios concluyen que aún falta mucho por perfeccionar en esos rubros. Además, señalan que la formación socio-afectiva ha estado ausente en sus procesos formativos.

Existe mucha voluntad política en lo referente a la formación integral en Cuba, también los estudiantes universitarios reconocen en sus profesores gran prestigio académico y científico. Sin embargo, aún existen más pendientes que logros, entre esos pendientes se encuentran: una mejor preparación psicopedagógica de los actores en la educación universitaria, la necesidad de fomentar una mayor participación de los estudiantes en su propia formación tanto académica como personal y; existe la urgencia de fortalecer la formación axiológica así como la participación consciente y animada en los diversos procesos formativos.

Las autoras destacan la Importancia de la vinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la práctica social para el desarrollo de la RSU en los estudiantes, por esta razón consideran que el Aprendizaje-Servicio es un modelo pedagógico pertinente ya que los estudiantes pueden colaborar en la solución de problemas de la comunidad con un propósito académico pero también solidario.

En la sección de formación del docente en RSU Ojalvo y Curiel enuncian algunas características que deben tener los profesores:

- El papel del profesor es esencial en cuanto tiene la responsabilidad de formar profesionales eficientes en su área, pero además conscientes de que su conocimiento ha de estar en función de la sociedad y no del dinero que puedan percibir.
- La responsabilidad social del profesor como docente conlleva el compromiso de generar estrategias para brindar una formación académica y práctica de tal manera que logre configurar los profesionales que la sociedad demanda.
- El profesor es un factor básico para la transformación de la educación, siempre y cuando tenga una visión amplia de la realidad, posea pensamiento crítico e inclusivo y sobresalga por su ética, siendo ejemplo para sus estudiantes.

Las autoras concluyen que el análisis realizado revela lo complejo que resulta el <<deber ser>> del estudiante y del profesor universitario y también es bastante complejo tratar el tema en su totalidad. Este artículo es la primera parte de su investigación y concluyen que abordarán en la siguiente etapa la formación ética y la formación socio-afectiva pues La RSU y la afectividad tienen una relación muy importante ya que los procesos empáticos son consubstanciales a la RSU, al grado de considerárseles como la base de la cultura de paz pues sin la empatía no se puede interactuar convenientemente con los otros y su entorno. Existe una urgente necesidad de promover el desarrollo de habilidades socio-afectivas.

Martí-Noguera, Martí-Vilar y Puerta publicaron el año 2011 el artículo *Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano*. De acuerdo con estos investigadores, el desarrollo tecnológico ha permitido el apogeo de las neurociencias. Las neurociencias han permitido a través de la neuro-imagen el estudio de los procesos cerebrales. Las neurociencias se han desarrollado a tal grado que han surgido ramas como la neuroeconomía, el neuromarketing y la neurociencia social. Los autores de este estudio que se han decantado en otras publicaciones—sobre todo Martí-Noguera—por una noción organizacional de la responsabilidad social, en continuidad con esta perspectiva han planteado la Neuroresponsabilidad en el marco del desarrollo humano.

Los autores se aproximan al concepto de responsabilidad social desde una mirada de lo biológico, entendiéndola como un proceso inherente al ser humano tan básico que depende de él para la supervivencia como especie. Sin embargo, la evolución del razonamiento lo capacita para reflexionar en conceptos como sostenibilidad, igualdad, derechos humanos, entre otros, de tal forma que su cualidad innata de ‘ser social’ y su tendencia natural al desarrollo humano lo hace

apropiarse de los citados términos; esto provoca, en una dinámica de regulación emocional, que se convierta en un ser responsable.

La Neuroresponsabilidad, entonces, desde un enfoque organizacional de la RSU y como un modelo conceptual conduce a enfocarse en la educación emocional y promueve las habilidades de razonamiento emocional. También es propuesto por los autores como un modelo de desarrollo humano prosocial que desarrolla la capacidad de ser responsable. Este dinamismo implica emociones y motivaciones al concebirse, el ser humano, como parte de una sociedad global.

Responsabilidad social universitaria: perspectivas desde la psicología es un documento publicado también por Martí-Noguera el año 2015, en él, a partir de una revisión de literatura de corte psicológico abordó cuestiones sobre valores y empatía para fundamentar la responsabilidad social como una capacidad que posibilita la búsqueda del bien común, implicando en ello tanto la dimensión emocional como la cognitiva. Esta mirada psicológica de la responsabilidad es propuesta por Noguera como base fundamental para la formación y la investigación en la educación superior.

El autor plantea que el desarrollo de las capacidades emocionales y cognitivas facilitan al ser humano la construcción de una sociedad cada vez más global y sostenible desde el contexto en el que cada uno se organiza. Por otro lado, Martí-Noguera (2014) al estudiar la influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables, encontró que las universidades iberoamericanas casi no promueven la responsabilidad social en sus estudiantes; esto lo afirma en base a sus propios resultados y a otros estudios que han reportado la falta de cambios en los alumnos, comparando desde el momento de ingreso hasta al momento

de egreso. También encontró que los estudiantes universitarios están más orientados al cumplimiento de la norma que a un compromiso social motivado por valores y la empatía.

Comentarios Finales

Dentro de los límites de la revisión de las investigaciones y la orientación que se le ha dado a este estudio se puede observar que existen varios modelos de RSU, pero predominan dos: el de la Unión Europea orientado más al desarrollo económico regional y a la rendición de cuentas a la sociedad y al mercado, en un clima de competitividad de la universidad. Este modelo posiblemente prevalezca también en otros países desarrollados o industrializados de otras regiones del mundo como se pudo ver en algunos artículos revisados. El otro modelo es el latinoamericano que aunque también promueve el desarrollo económico regional y la rendición de cuentas, encuentra su identidad propia en la promoción de la justicia social, la equidad y la solidaridad especialmente hacia sectores de la población más pobres y marginados. Sin embargo, existe una tendencia a generar modelos de RSU más inclusivos y holísticos acordes a las demandas tanto locales y regionales como globales. Aquí entran esos otros modelos psicoemocionales.

Un punto nodal en el proceso de las IES latinoamericanas y, específicamente las mexicanas, es la transición más o menos lenta de las tradicionales prácticas de Servicio Social, Extensión y Vinculación hacia una RSU transversal adoptada como principio fundamental de su ser y quehacer. Una transición, también lenta, hacia la inclusión de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU en todas las funciones sustantivas de las IES y; el poco conocimiento de metodologías y pedagogías pertinentes e innovadoras como el Aprendizaje y Servicio.

Pasar del discurso a las acciones. Existen modelos a seguir, no es necesario inventar todo, se puede aprender de lo que a otros les ha funcionado. Lo importante del modelo de RSU

latinoamericano que proponen es la generación de impactos sociales y ambientales positivos mediante la gestión, la formación y la investigación. Una cuestión interesante que surge de esta revisión es indagar si lo que se está haciendo está provocando realmente un cambio cognitivo y conductual que genere estudiantes, profesionistas y ciudadanos consciente y voluntariamente comprometidos con su entorno, especialmente con las personas y grupos más necesitados. O se caerá en la trampa de las apariencias como en la época en que las universidades adoptaron el modelo de Responsabilidad Social empresarial. Este, es el gran reto; ser auténticos, ser coherentes con la razón de existir de la Universidad y contrarrestar los embates de una tecnociencia abrumadora asociada y sostenida por una economía financiera inherentemente especulativa, y por lo mismo, perversa, asesina.

El Planteamiento del Problema, las Preguntas de Investigación y los Objetivos

Planteamiento del Problema

El mundo es el espacio vital en donde se construyen un sin número de relatos y, de vez en cuando, algunos metarrelatos, los cuales se cristalizan en modelos pedagógicos, perspectivas filosóficas o en políticas públicas. D'Sousa (2014) apunta, al tenor de Marx, que el gran reto de los filósofos además de interpretar el mundo es cambiarlo. Los generadores de políticas, a nivel internacional sobre todo, aunque también nacional y local, tienen el mismo reto: ir más allá de los diagnósticos, la interpretación y los discursos grandilocuentes y 'esperanzadores'.

Como dice la autora arriba citada, mientras los de arriba se movilizan para plantearse ideales y 'pretender alcanzarlos', la movilización desde abajo busca superar situaciones de opresión y precariedad en la cotidianeidad de sus vidas. Estos se movilizan ante lo apremiante de las consecuencias, mientras los otros han privilegiado las causas, deteniéndose permanentemente en ellas (Arriscado, 2014). Aunque han reconocido —los de arriba, la misma ONU— la principal causa de la crisis mundial: la priorización de lo económico en detrimento de lo específicamente

humano; este reconocimiento no tiene sino relativamente pocos años. Las consecuencias, sin embargo, llamadas también ‘daños colaterales’ (Bauman, 2011), son el pan de cada día de los menos afortunados —que son los más— en este sistema tecnocrático globalizado que prioriza una economía financiera sobre la real.

Por lo anterior, un metarrelato que beneficie a todos y unifique a la especie humana, respetando la libertad individual y la diversidad es un tema pendiente y urgente; hay visos que no dejan de provocar esperanza, pero la paradoja inherente a la naturaleza humana entre ser *frater/sor* o *lupus* para el otro es una realidad cotidiana, tanto en la dimensión micro como macro de las relaciones humanas. Esta paradoja se vive en todos los ámbitos de las relaciones interpersonales y en todas las esferas de la vida de las personas. La política actual parece ser actividad propia de la voracidad lupina, espacios de corrupción, codicia y egocentrismo, en vez de generar acciones para el bien común en un entorno de justicia, de paz y bienestar para todos. La educación, en general, ha sido alcanzada por esta forma de hacer política y particularmente la educación superior. Dos realidades han desvirtuado la esencia y la identidad de la Universidad en los últimos años: las formas de hacer política *ad intra* y las políticas internacionales y locales que la alejaron de su dimensión ética-social primigenia.

En las últimas décadas, la universidad ha sido utilizada como un sistema de control de acuerdo con los intereses estatales y de las empresas (Clark, 1996). La universidad también ha jugado un papel *sui generis* al ser objeto de políticas públicas tecnocráticas que han amenazado su papel de gestora de transformación social, convirtiéndose en algo muy valioso para las élites empresariales siendo de esta manera constantemente amenazada en su capacidad de generar revolución, tanto educativa como democrática (Wittrock, 1996). Como se puede observar, el desarrollo económico ha sido privilegiado a la hora de generar políticas públicas, haciendo a un

lado el desarrollo social, ambiental y educativo. La mercantilización, la empleabilidad y la tecnologización han despojado de su dimensión ética y solidaria a la educación superior y por lo tanto de su dimensión social; también la especialización y las habilidades técnicas se han priorizado haciendo a un lado la formación en responsabilidad social (Yurén y Arnaz, 2017).

Bauman (2011) señala “la propagación de una filosofía consumista de vida bajo la presión de una economía y una política orientadas por el consumo” (p.12) como una de las causas sociales de la delincuencia juvenil y la pobreza que, evidentemente, ha generado una tensión cognitiva y ética paradigmática muy difícil de sostener, donde los esfuerzos emancipadores con tendencia hacia un desarrollo humano sostenible ético-solidario sufren grandes embates aún dentro del contexto de la Educación Superior. Intentos como el del enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) han devenido prácticas empresariales y de simulación en muchos casos, cayendo en un afán de *marketing* y reputación del nombre de las instituciones, motivadas más por los premios como organización ‘socialmente responsable’ que por una verdadera praxis ética transversal que impacte a la sociedad. La RSU sufre esa tensión entre prácticas tecnocráticas y prácticas éticas solidarias, además de los reduccionismos como el de ser confundida o limitada a la Extensión Universitaria o el Servicio Social (Vallaey, 2018).

De otro lado, la perspectiva de Responsabilidad Social Universitaria deslindada del enfoque puramente empresarial ha evolucionado lentamente debido posiblemente a esta dificultad cognitiva de la que hablaba Bauman (2011) y también a que el proceso ha sido más individual que comunitario, es decir, existen investigaciones y reflexiones a nivel de universidad, cuerpo académico, facultad, etc., pero aún falta la comunicación organizada de las propias experiencias entre diferentes universidades y a nivel regional latinoamericano. Son pocas las universidades públicas que caminan aún bajo el mismo enfoque, un enfoque más

latinoamericano ético-solidario. También hace falta el trabajo inter y transdisciplinar, así como la integración de todos los actores educativos universitarios en proyectos sociales que formen parte de la educación formal permanente (Vallaey, 2019, 2018a, 2018b).

Hay que señalar que la RSU latinoamericana vive un proceso de identificación y resignificación en la búsqueda de superar el enfoque mercantilista al servicio de los intereses neoliberales y presentarse como un nuevo paradigma humanista con verdadero impacto social, con una perspectiva de sostenibilidad. También es importante recalcar la necesidad de unificación de los criterios y los esfuerzos para la promoción e implantación de un enfoque de RSU. Este es uno de los principales desafíos ya que, como se expone en el apartado de políticas públicas y el estado de la cuestión, existen enfoques de RSU diversos que podrían clasificarse, por el énfasis que ponen en alguna dimensión, en socio-ambientales, socio-económicos y socio-emocionales-psicológicos. Tal vez sea muy complejo el armonizar los diferentes enfoques, pero justo una visión compleja de la realidad—de los problemas y las posibles soluciones—es lo que demandan diversas voces, y la misma urgencia de transformación de la educación en pro de los objetivos del Desarrollo humano sostenible global.

Martí-Noguera (2019) pone sobre la mesa otra problemática: la UNESCO es la que ha dominado la reflexión sobre la RSU y el Desarrollo Sostenible con muy pocos resultados en lo real; por tanto, hace falta un mayor liderazgo por parte de actores de la Educación Superior en cuanto a reflexión, generación de conocimiento, gestión e implementación de políticas públicas.

A propósito de lo que señala el autor del párrafo precedente, si bien la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana ha dado importantes avances, también ha subrayado como problema fundamental para la formación integral en las IES la falta de contenidos y métodos propios de un modelo de RSU; lo ratifica el mismo reporte de URSULA

(2018) en el primer estado del arte continental sobre RSU, al encontrar que en los aspectos más importantes que mejorar—precisamente porque existe un gran déficit—, está el trabajar de forma transversal con los Objetivos del Desarrollo Sostenible en cuanto a la gestión integral institucional, pero sobre todo incluyéndolos en todos los currículos de Educación Superior. Este mismo documento urge a implementar el ABPS (Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales) para un mayor involucramiento con la sociedad, sobre todo con los sectores más necesitados.

Por su parte, la ANUIES (2018) reconoce que aún falta mucho por fortalecer la formación de profesionistas y estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias relativas a la formación ciudadana y la responsabilidad social. Además, el Aprendizaje Servicio que esta asociación propone y promueve como una metodología/pedagogía pertinente e innovadora para el desarrollo de la RSU aún está en ciernes en la mayoría de IES mexicanas. François Vallaey en ANUIES (2016) en el reporte sobre las prácticas y modelos de RSU en IES mexicanas, refiere que aún falta mucho por hacer para que la responsabilidad social penetre y anime todos los procesos, funciones y acciones del día a día, aun en las instituciones que ya están haciendo algo al respecto.

Como un ejemplo más específico de las problemáticas arriba mencionadas están los hallazgos realizados por Vázquez (2019) quien encontró que las IES en Oaxaca, México no han incluido la RSU en sus currículos explícitos. Además, encontró tanto en el discurso oficial de las autoridades de Educación Superior de ese Estado como en el discurso explorado en los diferentes currículos que no se tiene una clara concepción de RSU y cuando la abordan es bajo un enfoque empresarial. El autor propone un análisis *in situ* de la cotidianeidad de las prácticas docentes para observar la formación en responsabilidad social. Sin duda se pueden encontrar cosas interesantes como en cualquier investigación, sin embargo, qué se puede esperar si ni siquiera existe una

claridad del concepto de RSU, mucho menos un conocimiento de los procesos latinoamericanos y mexicanos en este tema. Con todo, la sugerencia es pertinente para llevarse a cabo en instituciones que ya tienen un Programa Institucional de RSU.

Yendo un poco más a lo particular, una de las universidades en las que se realizará la investigación ha hecho avances considerables, exitosos y reconocidos en lo relativo a RSU y Desarrollo sostenible. En los últimos cinco años esa institución ha realizado dos investigaciones (Cuevas de la Garza, M. S. (Coord.), 2019) para estudiar el compromiso social y sus percepciones, tanto de estudiantes egresados como de los profesores de la misma universidad. En este apartado sólo interesa señalar algunos puntos que aporten a esta elucidación del problema.

Así pues, los resultados con los egresados mostraron que su compromiso social estaba significativamente asociado a la formación recibida en la universidad, lo que el estudio llamó ‘experiencias universitarias relevantes’; de éstas, la que más influencia tuvo en ellos fue la relativa a los profesores como generadores de espacios de formación ética y valoral. A su vez, la investigación con profesores evidenció una positiva homogeneidad en los valores de los profesores a razón de diversas variables institucionales como la formación permanente. Asimismo, se destaca que los profesores no conciben su labor docente sin relacionar su materia con una promoción del compromiso social hacia los estudiantes, cosa que no siempre resulta fácil, de tal forma que señalan una necesidad formación en lo relativo al manejo de emociones propias y de los alumnos a la hora de sensibilizar y proponer prácticas solidarias.

Finalmente, aunque el estudio confirmó que la universidad tiene una concepción de formación centrada en la persona y que su labor de promoción de la justicia implica la reflexión y las experiencias concretas, también mostró una concepción del compromiso social de parte de los profesores, abordada más desde una dimensión de práctica individual que colectiva y de

transformación de estructuras. Estas áreas de oportunidad puestas sobre la mesa y el hecho de que falta un estudio relativo a estas cuestiones con estudiantes en su proceso de formación con indicadores más específicos de RSU y DS, hace que se vuelva la mirada a esta institución que es reconocida por la ANUIES como una de las más destacadas en este rubro, pero ahora con la intención de analizar el impacto sociocognitivo que tiene en los alumnos el Programa Institucional de RSU. En otras palabras, qué tanto se está dando, más allá del discurso y las estructuras una modificación de los modelos mentales presumiblemente duradera. Sobre todo, porque los egresados reportaron una influencia predominante de los profesores en el aula y no de otros dispositivos; y, de la misma manera, los profesores hicieron más alusión a su trabajo en el aula que a otro tipo de actividades o proyectos. De otro lado, el tema de la Agencia en los estudiantes tampoco ha sido abordada.

Tomando en cuenta los peligros que a todo bien intencionado proyecto institucional acecha—como pueden ser sólo crear infraestructuras más o menos funcionales, algunos, o quedarse en el puro discurso y caer en las apariencias, muchos otros—, es necesario hacer algunas consideraciones, previendo—con Gramsci—la aparición de esos <<monstruos>> en el inter de la transición del viejo al nuevo mundo:

La visión y misión de toda Institución de Educación Superior necesita de claridad conceptual. Sin claridad no se puede ver, mucho menos hacer. La claridad conceptual alude a procesos cognitivos, evidentemente. Cuando Bauman (2011) habla de una filosofía consumista de vida y una economía y política orientadas por el consumo como una problemática consustancial a situaciones concretas y acuciantes de violencia, hambre y desigualdad, hace considerar la Filosofía y la Política como ámbitos de desarrollo del pensamiento—se dejará de

lado una posible discusión de si la racionalidad política actual es pensar en toda la comprensión del término, o no—.

Dichos ámbitos desencadenan procesos cognitivos, estructuras o modelos mentales, por tanto, desencadenan transformaciones tales como las que ha producido el capitalismo (y también el marxismo) contemporáneo al grado de activar la dimensión cultural de un modo sorprendente, generando subjetividades y estilos de vida *ad hoc*, utilizando para ello medios de comunicación y sistemas educativos, sobre todo universitarios. Si bien la propuesta original gramsciana—sobre la conquista del poder cultural—ha servido al marxismo, también le ha servido al capitalismo.

En conclusión, si RSU es lo que asume la ANUIES según la definición de Daniela Gargantini: “Habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. [Siendo así que] estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.” (p. 30); entonces, es importante transformar estructuras, pero eso no es suficiente si no se hacen propuestas educativas capaces de transformar las mentes y con ello la cultura; no se puede echar vino nuevo en odres viejos porque se echan a perder los dos; así que, se necesitan odres y vino nuevo. Una nueva filosofía, una nueva forma de pensar y actuar. Una Metanoia, pero una Metanoia que trascienda tanto la propuesta de Senge (2012) que tome en cuenta la educación del corazón, entendiendo la afectividad y los procesos empáticos como intrínsecos a una genuina responsabilidad social y esto, en la universidad (URSULA, 2020; Ojalvo y Curiel, 2015).

Por tanto, se tiene que revisar si las IES que en el discurso se han comprometido con los enfoques de RSU y el Compromiso Social están generando una nueva cultura ética-solidaria fundada en el desarrollo humano integral y sostenible apoyada y promovida por un enfoque latinoamericano de Responsabilidad Social Universitaria. Si se está promoviendo una mayor capacidad de Agencia en los estudiantes mediante una transformación de lo cognitivo y lo conductual. Tomando en cuenta que tanto lo personal como lo colectivo siempre impactan en la sociedad y el medio ambiente ya sea negativa o positivamente. De acuerdo a la revisión de la literatura y a los hallazgos de algunos autores, está haciendo falta estudiar cómo los Modelos institucionales de RSU—la estructura, la gestión, la formación y la investigación—están impactando en la dimensión sociocognitiva, en los Modelos Mentales y Contextuales de los estudiantes.

De todo este planteamiento surgen las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta de Investigación

¿Cómo responden las características, lógicas y sentidos concomitantes a los procesos de gestión, formación e investigación a la institucionalización de Modelos de Responsabilidad Social de dos universidades mexicanas?

Preguntas Subsidiarias

¿Cuáles son las características de los modelos de Responsabilidad Social y Compromiso Social de las universidades en estudio?

¿De qué forma los Modelos de RSU en estudio configuran, reconfiguran o consolidan las lógicas y sentidos de los procesos institucionales de gestión, formación e investigación?

¿A qué responde el grado de institucionalización de los Modelos en estudio?

¿Cómo se pueden explicar los procesos intencionales de transformación personal, institucional y social, así como su impacto percibido, según el Modelo educativo que suscriben?

Objetivo de Investigación

Comprender las características, lógicas y sentidos concomitantes a los procesos de gestión, formación e investigación y su relación con el grado de institucionalización de Modelos de Responsabilidad y Compromiso Social de dos universidades mexicanas.

Objetivos Específicos

- Identificar las características de los modelos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de las universidades en estudio.
- Analizar las formas en que los Modelos de RSU en estudio configuran, reconfiguran o consolidan las lógicas y sentidos de los procesos institucionales de gestión, formación e investigación.
- Describir los procesos intencionales de transformación personal, institucional y social, así como su impacto percibido, según el Modelo Responsabilidad o Compromiso Social que suscriben.
- Explicar los fenómenos que coadyuvan al grado de institucionalización de los Modelos en estudio.

Capítulo 2. Enfoques, Modelos y Lógicas de Intelección como Herramientas para la Aproximación y Comprensión del Objeto de Estudio

*Una interpretación jamás es una aprehensión
de algo dado llevada a cabo sin presupuestos
(Heidegger)*

En este capítulo se presentan aproximaciones a conceptos filosóficos como herramental que permitirá abordar el objeto de estudio con la mayor pertinencia metodológica posible. Se pretende lograr una construcción coherente y sustancial. Como se podrá observar, en este

apartado se desarrollan algunos elementos tanto onto-epistemológicos como teórico-conceptuales con el propósito de exponer la visión analítica específica que atraviesa todo el estudio. En un primer momento, se expone el enfoque filosófico específico que determina la mirada, la actitud y las formas de llevar a cabo el análisis como un todo transversal y con perspectiva sistémico-compleja. En un segundo momento, se exploran aquellos enfoques y conceptos fundamentales inherentes a la temática principal, es decir, a la Responsabilidad y el Compromiso Social Universitarios.

Es necesario señalar que en este estudio se entiende por lógicas de intelección aquellas “estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que entendemos los componentes de nuestro objeto, para estar en posibilidad de comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él. Éstas aluden a orientaciones epistémicas y fuerzas intelectuales en uso y enmarcadas también en las grandes tradiciones de pensamiento y sus batallas.” (Buenfil, 2018, p. 33). También se entiende por lógicas los procesos y por sentidos o formaciones de sentidos a los discursos que constituyen subjetividades, de acuerdo con Buenfil (2006). Los procesos y discursos implicados en la generación de políticas educativas y, por tanto, en modelos educativos, revelan representaciones subjetivas que forman parte importante en la conformación de las instituciones, al investigador corresponde averiguar “qué entramados de significación en tomo a lo educativo han estado vigentes.” (Buenfil, 2006, p. 56).

La Hermenéutica Dialéctica-Analógica: Un Enfoque para la Comprensión de la Realidad como Sistémica-Compleja. Antecedentes y Elementos Onto-Epistemológicos

Es complejo pensar la labor de investigación, la búsqueda de la verdad en el contexto de las ciencias humanas y concretamente en el mundo de la educación sin esta intencionalidad de encuentro con el ente en cuanto tal, sin aquella habilidad que la modernidad quiso denostar y cancelar, a saber, lo más específico del ser humano, su modo de ser más propio: su

espiritualidad. Por otro lado, tampoco se puede caer en dos de las trampas del pensamiento posmoderno, si es que se quiere hablar de rigor y honestidad en la investigación cualitativa. La primera trampa tiene que ver con una supuesta vuelta a lo natural, original y primigenio pero en detrimento de realidades identitarias que se han ido construyendo a lo largo de los siglos, como el mestizaje en sus variadas formas y dimensiones, así como saberes propios de la cultura occidental que integran reconocidas tradiciones; y esto mediante discursos que posiblemente responden a posturas ideológicas franco-anglosajonas históricas. La segunda trampa de la posmodernidad es creer que se puede, sin más, vaciar de significado todo significante o inventarse significados *ad hoc*, cayendo así en un subjetivismo tal que encuentra en el relativismo blando su más elocuente característica, pues al igual que la modernidad, desprecia algunas tradiciones validadas a lo largo de los siglos.

Es así como, tratando de evitar estos errores, en pos de cooperar en la desideologización de la ciencia y evitar tendencias que la corrompen, se asume este reto. Es lo que se pretende al elegir el enfoque hermenéutico dialéctico analógico como la vía más pertinente para acceder a una mayor comprensión del específico fenómeno educativo que atañe a esta investigación; enfoque éste que facilita el abordaje de lo real como sistémico y, por tanto, presumiblemente adecuado para atender a su inherente complejidad.

El Método Científico Moderno y sus Efectos

Para abordar la cuestión de la hermenéutica necesariamente hay que partir de un ejercicio de comprensión del paradigma científico moderno. Por esto se considera adecuado a la forma en que se quiere tratar la cuestión, abrir la exposición con las aportaciones de Gregory Bateson, como se cita en Ballester y Colom (2017). Este multifacético y propiamente científico social, parte de una crítica al dualismo cartesiano —la división entre materia y espíritu— que dio paso a un científicismo generador de fanatismos biológicos y materialistas que se opusieron a realidades

históricas evidentes, por un lado y, además, excluyeron conceptos como espíritu o deidad así como todo lo relativo a lo metafísico y trascendental. Para este autor la ciencia es trivial cuando no incluye las partes de lo que él llama <<necesidad>>, verdades eternas según san Agustín, o arquetipos según Jung, porque uno de los grandes problemas de la ciencia moderna ha sido que ésta ha separado la materia de la espiritualidad y ha diferenciado entre realidad y divinidad siendo que las dos coexisten. Así pues, el gran error epistemológico de la ciencia occidental fue haber separado esos dos mundos, en vez de estudiarlos interdependientemente y con ello fragmentar el conocimiento.

De esta aportación previa se sigue que uno de los problemas fundamentales de la modernidad ha sido su inmanentismo, es decir, la reducción de la realidad a lo mero tangible. Por ello este mismo autor, propugnó por una visión sistémica e interdisciplinaria que considere y respete todas las dimensiones de la realidad y a todos los que la componen: hombre, naturaleza y divinidad, en una interrelación sustancial, ya que la mente, que es espíritu, es la base comunicativa recursiva, desde un punto de vista cibernético, de todos los seres vivos (Ballester y Colom, 2017).

De la misma manera, Taylor (1994) afirma que ha sido la ruptura con los viejos órdenes los que dejaron las convenciones sociales y los modos de actuar a disposición de cualquier planteamiento, además, “una vez que las criaturas que nos rodean pierden el significado que correspondía a su lugar en la cadena del ser, están abiertas a que se las trate como materias primas o instrumentos de nuestros proyectos” (Taylor 1994, p. 40). Se puede ver, una afinidad teórica de este autor con Bateson si se entiende que lo viejos órdenes implican una concepción de la realidad como unidad entre las dimensiones antropológica, cosmológica y teológica; unidad

que el modernismo fracturó en dos vertientes: rechazando tradiciones históricas de cualquier índole y negando la dimensión de trascendencia relacional entitativa.

De acuerdo con Gama (2021), para Gadamer, que sigue a Hegel en esto, el quid de la cuestión está en <<el hacer externo>> al que se limita el método científico moderno, el cual está intrínsecamente asociado al proceso de objetivación de la realidad, fase primigenia de la explicación científica. En este sentido, la objetivación es hacer de la realidad un objeto ajeno o desvinculado de la conciencia de tal forma que ésta se posiciona desde una actitud neutral esperando obtener un conocimiento lo más genuino posible que pueda sustentar la elaboración de leyes universales. Para el filósofo alemán esto es arbitrario porque configura la realidad desde esquemas nomológicos artificiales, pero, sobre todo, porque no reconoce la relación existencial u ontológica que vincula al sujeto conocedor con el objeto de conocimiento.

De lo anterior se deriva el problema sobre la concepción de la verdad. La supremacía del metodologismo científico se sostiene en dos aseveraciones controvertidas, la primera apunta que éste es la única forma de acceder al conocimiento y, la segunda, es que es indispensable seguir rigurosamente sus postulados positivistas para poder reconocer que una disciplina es científica. Sin embargo, este paradigma metodológico presenta un problema básico y es que reduce la concepción de la verdad a una dimensión puramente epistemológica de carácter empírico-analista y racionalista. Esto trae importantes consecuencias a la hora de abordar la naturaleza de la verdad asociada a experiencias y actividades humanas señaladas por Gadamer, como se cita en Bárcenas (2016), tales como “las obras de arte, las tradiciones históricas y los discursos filosóficos [que] constituyen formas de verdad que rebasan los alcances del método científico” (, p.17).

Justamente, de acuerdo con el padre de la hermenéutica filosófica contemporánea, uno de los problemas fundamentales del paradigma metodológico es que no solamente ha soslayado sino bloqueado el conocimiento de la verdad que se genera en las fuentes del saber conocidas como ciencias humanas o ciencias del espíritu; por eso su emprendimiento hermenéutico fue precisamente recuperar estos espacios, recuperar la dimensión ontológica del ser, conciliándola con la dimensión epistemológica y abriendo desde ahí nuevos horizontes para la generación y validación de saberes. Era necesario este diálogo entre la ontología fundamental y las cuestiones de tipo epistemológico para replantear la naturaleza de la verdad y la validez de las ciencias humanas o del espíritu para trascender la concepción metodológica.

Finalmente, Gama (2021) señala que Gadamer reconoce en este olvido del espíritu y la ignorancia o desdén de lo espiritual como algo propio y lo más específico del ser humano, el sustento de la objeción filosófica más profunda contra la ciencia moderna, la cual se erigió como empresa de control y opresión de lo ente. Sin embargo, es importante dejar claro que tanto para Gadamer como para Hegel no representa esta objeción una postura negacionista de los avances civilizatorios logrados por la vía de la objetivación científica del mundo, es, sobre todo, exponer que la ciencia moderna ha debilitado al espíritu y ha coartado su presencia efectiva en el ser de lo real generando, como consecuencia, la enajenación del ser humano al arrojarlo a un mundo mecanizado y sin vida.

Efectos en la Vida Personal y Cultural del Hombre Moderno

Dando continuidad al párrafo precedente que pone de manifiesto la enajenación del ser humano como consecuencia de la hegemonía modernista, Taylor (1994) aborda lo que él denomina—haciendo eco de otras voces— las tres formas de malestar originadas por la modernidad. Estos tres malestares de la época moderna representan aquí tres conceptos clave

para entender el movimiento latinoamericano de RSU nacido apenas hace veinte años: el individualismo, la primacía de la razón instrumental y la política sin ética.

En cuanto al individualismo, este ha sido visto como el logro más grandioso de la edad moderna, aunque muchos lo consideran incompleto. En principio, el filósofo canadiense no lo niega, sino que de ahí parte para distinguir los dos aspectos de este fenómeno. El individualismo se ha posicionado al grado de que ha configurado un conjunto de derechos protegidos por sistemas legales actuales, “vivimos en un mundo en el que las personas tienen derecho a elegir por sí mismas su propia regla de vida, a decidir en conciencia qué convicciones desean adoptar, a determinar la configuración de sus vidas con una completa variedad de formas sobre las que sus antepasados no tenían control” (Taylor, 1994, p. 38). En el texto esto está asociado al triunfo del ‘hombre’ moderno que, en la lucha por su libertad, pudo escapar de horizontes morales del pasado.

Sin duda, la libertad, la capacidad de elegir por sí mismo y de actuar de acuerdo a la propia conciencia son aspectos antropológicos y éticos que necesitaban reconsiderarse y tomar el lugar que les corresponde en la vida de todo ser humano, esa necesidad de autorrealización, de autenticidad, herencia de la modernidad. Sin embargo, es necesario mostrar el otro lado del fenómeno que se está tratando, para lo cual es preciso recurrir nuevamente a las propias palabras del autor quien asevera que “el lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplanas y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido, y las hace perder interés por los demás o por la sociedad” (Taylor, 1994, p. 40). El individualismo está asociado con la codicia y el afán de lucro pero, sobre todo, con una insaciable hambre de novedad, apetitos ya bien arraigados pues durante décadas las sociedades han sido ‘educadas’ para ello, para actuar egocéntrica y materialistamente (Bauman, 2013).

Pasando a la razón instrumental, básicamente esta consiste en que los criterios de acción lo son de eficiencia, de análisis basados en el coste-beneficio y de una exigencia tal, que pueda lograrse el máximo rendimiento por encima de cualquier otro tipo de fin y criterio por demás importante para la vida humana y su entorno. La tecnología, según Taylor (1994), también ha recibido mucho de la razón instrumental, de hecho un lugar prominente al grado de concebirse como indispensable para la solución de cualquier tipo de problemática contemporánea, cuando lo que se necesita es una alternativa realmente diferente. La política, por ejemplo, depende de esta visión tecnocientífica. Y así, otras áreas de la vida humana como la medicina están siendo deshumanizadas por la hiperespecialización tecnológica; en definitiva, “el lugar dominante que ocupa la tecnología ha contribuido a ese aplanamiento y estrechamiento de nuestras vidas” (Taylor, 1994, p. 42).

Llegando a esta parte del análisis, Taylor, en la misma obra ya citada, expone las terribles consecuencias del individualismo y la primacía de la razón instrumental en la vida política ¿A qué se refiere con esto? Sustancialmente se refiere a la pérdida de libertad de los individuos y las sociedades. Una forma es la relativa a las pocas opciones que las instituciones y estructuras de la sociedad tecnológico-industrial dejan ante la primacía de la razón instrumental al obligar a darle a ésta, una importancia verdaderamente irracional e inmoral. Esto se puede palpar en lo poco que ha importado a la gran mayoría el desastre medioambiental. Las decisiones tanto de individuos como de grupos moldeadas por esas fuerzas y la poca capacidad de tener una vida que se salga de esos parámetros son dos evidencias tajantes de la pérdida de libertad. Sin embargo, no queda ahí el asunto. Este filósofo, en sintonía con Tocqueville, pone el dedo en una llaga aún más dolorosa: la falta de participación política que da origen a un <<despotismo blando>>.

Pero ¿De qué trata el <<despotismo blando>> y por qué se origina? Primero, se origina “en una sociedad en la que la gente termina convirtiéndose en ese tipo de individuos que están «encerrados en sus corazones», pocos [participan] activamente en su autogobierno. Preferirán quedarse en casa y gozar de las satisfacciones de la vida privada, mientras el gobierno proporciona los medios para el logro de estas satisfacciones y los distribuye de modo general” (Taylor, 1994, p. 44). Llegando aquí, y retomando las aportaciones gadamerianas previamente expuestas, se puede constatar cómo la modernidad ha propiciado una progresiva enajenación del ser humano desligándolo de su dimensión ontológica generadora de sentido, coartando su capacidad de trascendencia, de espiritualidad, arrojándolo así a un mundo mecanizado y sin vida.

Efectos en el Contexto Educativo

En esta parte se considera pertinente abordar algunas implicaciones educativas relativas a los efectos que el paradigma científico moderno ha generado, justo porque este estudio se desarrolla en contextos educativos y atiende a una problemática que, como ya se ha planteado en el capítulo primero, tiene que ver con esta pérdida de sentido de lo social, de lo propiamente humano en la Universidad, a consecuencia de políticas mercantilistas y tecnocientíficas. En este sentido, De Sousa (2017) da cuenta de una problemática esencial en la educación:

Durante los últimos doscientos años [...] se ignoró o se estigmatizó todo lo que arbitrariamente se consideraba que estaba fuera de este campo altamente intelectualizado y racionalizado [la ciencia moderna y la ingeniería social racional]. Fuera estaba el oscuro mundo de las pasiones, las intuiciones, los sentimientos, las emociones, los afectos, las creencias, las fes, los valores, los mitos, el mundo de lo indecible, que no se puede comunicar si no es de forma indirecta, como diría KIERKAGAARD [...] lo que se dejaba fuera no existía (era una ilusión) o era insignificante o peligroso [...] se hizo imposible explicar la complejidad y la contingencia de las relaciones entre ellas. (p. 21)

Lo que expresa el párrafo anterior es un tipo de ceguera epistemológica o cognitiva que se ha desarrollado durante la modernidad. Hay que destacar que con el paradigma de la ciencia moderna se infravaloraron saberes que no entraban en los parámetros de la razón instrumental y, por otro lado, se le perdió total importancia a lo que tiene que ver con la experiencia interna como los afectos, las emociones y los sentimientos, cosa que revela la visión antropológica y pedagógica tan limitada y reduccionista de la modernidad. Pasando a otro punto, el autor identifica otro tipo de ceguera en el hecho de que la teoría hace invisible o infrateoriza la práctica, y la práctica también puede padecer ceguera cuando trata de ser irrelevante a la teoría. Con esto se propugna por una educación que no se quede en lo teórico, sino que se traduzca en acciones de transformación social por lo que es importante que la teoría no deje “de estar al servicio de las futuras acciones colectivas que potencialmente contiene” (De Sousa, 2017, p. 63).

Para Morin (2011) además de la ignorancia también el conocimiento hace ciego al ser humano. El conocimiento fragmentado y puramente disciplinar que es, al mismo tiempo eurocéntrico, racionalista y con pretensiones de universalidad. La educación hiperespecializada es comparada con una ceguera nueva ya que ésta ha confundido la racionalidad humana con la racionalización tecnoeconómica, cuyo instrumento de conocimiento no es otro sino el cálculo, de tal forma que, según este autor, el desarrollo se sustenta en la racionalización y no en la racionalidad como se dice.

Una evidencia de las cegueras de este tipo de desarrollo es el no ‘ver’ la degradación ecológica que todavía está en acción llevando a un gran peligro a la biósfera. Así como no ve ese daño no ve otros. Básicamente, “el desarrollo es una forma estándar que ignora los procesos humanos y culturales” (Morin, 2011, p. 27) e, indudablemente, entre estos, los procesos

educativos con perspectiva de desarrollo humano integral al grado que el desarrollo capitalista ha heredado “un subdesarrollo intelectual, psíquico y moral” (Morin, 2011, p. 27).

En cuanto al subdesarrollo intelectual, la formación disciplinar occidental ha estado orientada a separar, ha tenido una perspectiva fragmentaria de la generación de conocimiento de tal forma que ha incapacitado al ser humano para tener una visión holística de la realidad y del análisis de los problemas más importantes de carácter mundial. El subdesarrollo psíquico tiene que ver con la imposibilidad de pensar más allá de un razonamiento puramente economicista y no permite un análisis de la realidad que no parta de las categorías ‘crecimiento y desarrollo’, con una perspectiva reducida a lo cuantificable y puramente material. Por otro lado, Morin entiende el subdesarrollo moral en el sentido del desplazamiento de la solidaridad por el egocentrismo. Estas tres consecuencias no permiten a los individuos experimentar bienestar aún en un contexto de verdadero confort material. Este es un tema sustancial porque se refiere al vacío existencial que los individuos en las sociedades occidentales y occidentalizadas experimentan al grado de buscar aliviarlo en tantas ofertas que se pueden sintetizar en el fenómeno del New Age (Morin, 2010).

Taylor (1994) no cree que la actitud ante toda esta problemática sea, como Weber y otros han asumido, la desesperanza a condición de dismantelar el mercado y el Estado, esto no lo ve posible, pero aun así cree que siempre se puede hacer algo, mientras haya libertad. Con todo, asume la realidad de que esto no es sólo una cuestión de cambio de actitud, de mente o corazón que, aunque es algo importante, no será suficiente mientras no se den cambios a niveles estructurales y sistémicos. Este planteamiento hay que subrayarlo para aplicarlo más adelante a la responsabilidad y compromiso social en la Educación Superior, que, parece ser, no necesita cambios atomistas sino holistas, sistémicos.

La Hermenéutica Dialéctica

Lo tratado hasta aquí en el presente capítulo responde, como ya se expondrá en seguida, a un criterio fundamental de la visión hermenéutica: sólo se puede comprender un texto en su contexto. Está fue la intención de los párrafos anteriores para poder, ahora, abordar los principios de la hermenéutica dialéctica y cómo ésta responde al paradigma científico de la modernidad y a sus efectos. Si bien el apartado anterior abarca elementos básicos de una crítica, en seguida se priorizará el aspecto dialéctico de la hermenéutica pero en un sentido específicamente dialógico. Aunque se podría hablar de la hermenéutica desde la filosofía clásica, más aún presocrática, aquí se quiere destacar cómo Hans-Georg Gadamer propició la universalización de la hermenéutica partiendo de la concepción de ésta, transmitida por Martin Heidegger, como el modo de ser más propio del hombre. Y cómo la hermenéutica pasó de ser una mera técnica de interpretación a erigirse como toda una filosofía con los aportes de Schleiermacher, Dilthey, Gadamer y Ricoeur.

De acuerdo con Beuchot (2017) la hermenéutica “es la disciplina de la interpretación de textos. Es ciencia y arte porque tiene principios intelectuales y, al mismo tiempo, usa la intuición. Y tiene como objeto los textos, a los que interpreta para alcanzar la comprensión de su significado” (p. 12). Entonces, se pueden destacar tres cosas: el texto como objeto de la hermenéutica, la comprensión como su finalidad y la interpretación como acción hermenéutica, donde “interpretar es llegar a la comprensión profunda de un texto” (Beuchot, 2022, p. 24). Ante esto, es importante señalar que para este filósofo mexicano el texto es múltiple ya que comprende el escrito, el hablado y el actuado, entre otros. También es preciso entender que la noción de texto ya no se limita al contenido de un escrito pues para Gadamer la conversación es también un texto; por su parte, Ricoeur se refiere a la acción significativa también como texto;

más aún, la calidad de universalidad de la hermenéutica gadameriana permite pensar como textos tanto una pintura como una escultura, así como un edificio, entre tantas realidades.

Hay que resaltar que desde un enfoque gadameriano se tiene como impropio la objetivación del ente, su cosificación, por la razón de que se entiende el texto como otredad, de manera que siempre se está abierto a que “el texto mismo pueda presentarse en su alteridad” (Gama, 2021, pág. 27). En cuanto a la interpretación del texto, siguiendo el enfoque de los máximos representantes de la hermenéutica contemporánea como Gadamer y Ricoeur, y a modo de introducción al tema en cuanto tal, Beuchot (2022) explica:

Interpretar es poner un texto en su contexto. En el ámbito de su producción, tomando en cuenta la historia, tanto individual como social o cultural, de su autor. De esa manera comprenderemos lo que el autor quiso hacer con su texto, a qué lectores estaba dirigido, y qué deseaba que ellos entendieran de su mensaje [...] Pues bien, en el texto buscamos el contexto, que es el que le da el significado, el que nos revela la intencionalidad subyacente en él (la del autor). Y para ello tenemos que trabajar mucho en la comprensión del texto, es decir, en la delimitación del contexto, para saber qué quería decir el autor del texto. (Pág. 25)

Si bien Gadamer construye su filosofía hermenéutica a partir de una fuerte crítica al objetivismo del método científico, la obra más importante de Gadamer: *Verdad y método*, permite, desde la dialéctica hermenéutica de este autor y su ontología del lenguaje, comprender “que la crítica gadameriana al metodologismo científico se elabora, en último término, sobre el trasfondo de una concepción del ser en tanto acontecer de sentido, y del ser humano como individuo cuya comprensión del mundo es interpelada y movida desde este acontecer” (Gama, 2021). De esta forma, se puede aseverar que, más allá de un enconado criticismo al método

científico, estos planteamientos ontológicos lo que han hecho es configurar lo que el mismo autor consideró el verdadero método de la comprensión como vía para acceder a la verdad desde una perspectiva dialéctica.

Según Bárcenas (2016), Gadamer trasciende la pura discusión epistemológica que expone los límites de la explicación causal. El trabajo del filósofo alemán se desarrolla en lo más profundo del análisis ontológico y, aunque parte de la incapacidad del método moderno para aprehender el sentido de la acción histórica del ser humano, es decir, la imposibilidad de asociar el dinamismo espiritual humano al mundo de lo tangible y sus leyes universales—este carácter eminentemente externo del método científico— lo que a él le interesó fue desarrollar lo que consideró el verdadero método: el conocimiento de la acción misma de las cosas. Como ya se apuntó al inicio de este apartado, aunque la hermenéutica nació como un método, gracias a Gadamer y otros filósofos ésta ha llegado a ser todo un enfoque filosófico que, contrario al método científico moderno que parte de esquemas nomológicos artificiales, “este deriva de la esencia misma de la realidad que en tanto *logos* solo se aprehende cuando el pensamiento deja mostrar las cosas en sus propias articulaciones de sentido, en lugar de forzarlas arbitrariamente en ideas preconcebidas” (Gama, 2021, pág. 20).

Entonces, aquí una tesis fundamental: el verdadero método es un ‘hacer de las cosas mismas’ en contraposición a la actividad objetivante de una conciencia científica. De acuerdo con Gama (2021) “este hacer de las cosas mismas no es otro que el hacer finito del lenguaje como apertura permanente del sentido” (Pág. 25), es decir, —siguiendo al mismo autor—el lenguaje como acontecer develador de sentido deviene como histórico efectual tanto en cuanto llega a formar parte de la acción hermenéutica, ya que la comprensión es inherente al acontecer no sólo como condición sino también como su resultado. En otras palabras, la hermenéutica está

orientada a dejarse conducir por la necesidad de las cosas, pero dicha necesidad no emana del autodespliegue del <<Espíritu>> como afirmaba Hegel, sino del movimiento del lenguaje. Es así como Gadamer trasciende la metafísica dando un giro hacia una perspectiva ontológica (Gama, 2021). Esto, en la hermenéutica gadameriana, hace referencia a lo que se denomina ontología acontecimental del lenguaje, la cual representa el nivel más álgido de la crítica hermenéutica al método científico moderno, ya que hace notar su limitada y limitante reflexividad externa como algo secundario y su disciplina y procedimentalismo con su carácter de insuficiencia ya que evaden la dimensión ontológica como lo más específico del ser. Con esto no hay que confundirse, pues para Gadamer el método moderno si bien es externo o superficial, no es falso en sí mismo; al contrario, el enfoque hermenéutico es un acicate y a la vez un complemento para que cualquier disciplina metódica evite toda pretensión de absolutización y no desdeñe el carácter acontecimental del sentido. En este tenor Gama (2021) señala:

Podemos, entonces, formular desde la hermenéutica algo así como un *metaprincipio metodológico*, un principio rector que debe orientar toda metodología del conocimiento. Este afirma que cualquier regla, procedimiento o principio metódico solo es legítimo si permite acontecer al sentido, es decir, si favorece la expresión de las posibilidades significativas que yacen latentes en los fenómenos mismos y contribuye a articularlas en configuraciones amplias de significación. (Pág. 25)

Todas vez que se ha profundizado en los alcances de la hermenéutica dialéctica y su influjo en la metodología del conocimiento, es conveniente continuar a partir de esta comprensión del lenguaje como acontecer que devela el sentido, lo cual dirige este discurrir a un elemento de la acción hermenéutica también fundamental, la escucha. Como se ha dicho, para Gadamer el verdadero método de la comprensión no es un hacer subjetivo y absorbente como ha

pretendido la ciencia moderna, más bien es un padecer, un acontecer que tiene como propósito un tipo de escucha que deja oír lo otro en su sentido más propio y diferente (Gama, 2021). Hay que destacar cómo este tipo de escucha está inmersa en un acontecer desde la alteridad, es un experimentar al otro en su otredad más característica y concreta, en su ser sí, pero desde su forma más propia de hacer, de curarse, al decir de Heidegger, <<ser para>>, en definitiva, su sentido existencial.

A partir de estos elementos, Gadamer elabora una hermenéutica filosófica en la cual por medio del diálogo es que acontece el verdadero comprender. Con ello quiere superar vicios que obstaculizan la verdadera comprensión tales como los monólogos con apariencia de diálogo y las discusiones que ponen por encima de los consensos el uso de la argumentación para refutar y debatir. El diálogo hermenéutico es, sobre todo, una conversación que da cabida a una pluralidad de interlocutores con un propósito común: comprender y consensuar sobre lo que se habla, es decir, llegar a acuerdos sobre el tema tratado. Lo prioritario aquí no es triunfar sobre el otro gracias a la exposición de sólidas argumentaciones, sino entrar juntos en el sentido de lo tratado (Bárcenas, 2016). Todo esto confiere a la dialéctica gadameriana esa nota característica de dialogicidad muy propia de este enfoque que entiende el lenguaje como acontecer y la escucha como una apertura existencial a las variadas configuraciones de significación que se dan en el encuentro con los otros, es en definitiva, poner atención al otro. Así lo explica en seguida Bárcenas (2016):

Puesto que dialogar es un acontecer discursivo en el que participan dos o más voces, se sigue que la realización del diálogo hermenéutico precisa de una actitud de apertura al decir de los demás, esto es, de prestar atención a otros modos potencialmente más adecuados de concebir las cosas. En este sentido, la posibilidad de atender a los demás

presupone admitir la existencia y validez de perspectivas distintas de la propia, es decir, supone el reconocimiento del otro. El reconocimiento de la alteridad posibilita, a su vez, la adquisición de horizontes, al menos, en la medida en que nos vemos comprometidos a ver más allá del propio punto de vista. (Pág. 15)

Por otro lado, es importante señalar el rescate que Gadamer hizo de los prejuicios, pues estos han sido considerados por la Modernidad como meros juicios sin fundamento ya que desde un criterio racional adolecen de una justificación última; sin embargo, para este filósofo los prejuicios también llamados presupuestos más que ser en sí mismos una fuente de error posibilitan la interpretación misma y, que en un proyecto de interpretación, dichos conceptos abren paso a otros más pertinentes. De esta forma Gadamer afirma que la precomprensión tiene una preminencia ontológica con lo cual expone el sinsentido del criterio metodológico de la objetividad. Así las cosas, el prejuicio precisa o establece el modo de aproximarse a cualquier tipo de investigación. En consecuencia, desde este enfoque, más que los juicios son los prejuicios los que conforman la realidad histórica del ser; más aún, además de los acontecimientos, el mismo ser humano está sujeto al devenir de la historia.

Lo explicitado en el párrafo anterior tiene gran importancia a la hora de desarrollar un trabajo de investigación ya que el posicionamiento no puede ser si no desde la convicción de que la misma conciencia del investigador está sujeta al acontecer histórico; esto significa que el rescate del sentido da al ser humano la certeza de formar parte de las tradiciones que le preceden y sustentan. Bárcenas (2016) remata este punto así:

En palabras de Ricoeur: “Por provocante—por no decir provocador— que sea este alegato, tiene que ver con la reconquista de la dimensión histórica por sobre el momento reflexivo. La historia me precede y adelanta mi reflexión” [...] La tesis de la historicidad

de la conciencia tiene consecuencias fundamentales para la teoría del conocimiento: muestra que el conocedor (sujeto) y lo conocido (objeto) no se ofrecen originariamente como meros entes subsistentes, sino que son seres que se constituyen históricamente, es decir, “tienen el modo de ser de la historicidad (Gadamer, 2000: 76)”. (Pág. 20)

En Bárcenas (2016) encontramos que, desde la perspectiva gadameriana, las tradiciones históricas al ser básicamente acontecer tienen gran poder de acción aun cuando este poder no sea percibido conscientemente. Por tanto, el reconocer la historicidad del sujeto implica el entendimiento de que el pasado no se puede objetivar porque la historia nunca deja de acontecer y, por ello, de afectar el presente y el futuro de la persona. De ahí se sigue que la conciencia histórica es también conciencia de la historia efectual ya que reconoce que todo, aun la conciencia metodológica, es afectado por la acción de la Historia, y si este poder de acción no siempre es evidente es porque no está limitado a las puras aproximaciones epistemológicas precisamente por su carácter ontológico. Por esta característica, la conciencia de la historia efectual da cuenta de la finitud intrínseca al ser humano, es por ello por lo que se experimenta limitado en muchos aspectos, uno de los cuales es que los procesos cognitivos son definidos y orientados por la situación hermenéutica en que se desarrollan. Esto último lo explica este mismo autor al decir que:

La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que éste se sitúa; solo así es posible encontrar sentido a lo que hasta ese momento resulta desconocido. En el proceso de comprensión, hacemos nuestros los contenidos de la tradición juntamente con el horizonte de lo que le es propio. La tradición es la que configura todas nuestras interpretaciones. La comprensión no surge a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado que llevamos con nosotros [...]

Por ello Gadamer no considera la tradición como una fuerza que determina la comprensión desde fuera, así como tampoco concibe el pasado como algo inerte y acabado sino que, mientras vivimos, somos nosotros mismos lo que formamos parte de ese proceso y le comunicamos la fuerza que posee. (Bárceñas, 2016, p. 97)

La Hermenéutica Analógica-Dialéctica

La razón de adoptar el enfoque hermenéutico dialéctico ha sido ya explicitada y es que es fundamental para entrar en proceso de comprensión, de dialogo con un paradigma metodológico aún operante. Pero, dadas las circunstancias históricas y como ya se ha venido exponiendo en parte, en la actualidad no se tiene que dialogar sólo con la visión modernista de la realidad sino también, y urge, con la visión de la tardo modernidad también llamada posmodernidad. Aunque se utiliza el término visión, bien se sabe que todo esto implica una variada configuración de visiones o enfoques que, sin embargo, aunque matizan no desdican de lo propiamente suyo. La hermenéutica analógica-dialéctica del filósofo mexicano Mauricio Beuchot viene siendo en la actualidad un enfoque propicio para este tipo de análisis tan complejos.

Par comenzar, el concepto de analogía es muy amplio y ha sido abordado por diversos autores desde los presocráticos como Heráclito, luego por Aristóteles, y posteriormente por filósofos medievales como Tomás de Aquino y Eckart; más adelante Nicolas de Cusa, entre otros. En la época contemporánea por algunos latinoamericanos como Dussel, Arriarán, Primero Rivas y Conde. Es Beuchot (2017) quien por su experticia comunica una valiosa síntesis acerca de este concepto:

[Analogía] es una palabra griega que los latinos tradujeron como *proportio*; es, pues, la proporción entre cosas diferentes, con lo cual pueden acercarse entre sí (Secretan 1984: 7 ss.). La analogía es un modo de significar intermedio entre el unívoco y el equívoco. El significado unívoco es claro y distinto, exacto y riguroso; en cambio, el equívoco es

oscuro y confuso, inexacto y ambiguo. El significado analógico no tiene la exactitud del unívoco, pero tampoco la ambigüedad del equívoco. Tiene apertura semántica pero con límite, de tal manera que se puede usar en la ciencia. De hecho, ya Aristóteles decía que se puede hacer silogismo con términos analógicos y que, además, los principales conceptos de la filosofía son analógicos porque se pueden entender de diferentes maneras, siempre dentro de un rango en el que hay jerarquía de más correcto a menos correcto [Aristóteles 1994: 205263]. (Pág. 12)

De las palabras del filósofo mexicano se sigue que cuando se aplica la analogía a la hermenéutica se abre un abanico de posibilidades pues es capaz de asumir diversas interpretaciones, aunque no todas y, sobre todo, las jerarquiza de mejor a peor. Aquí es importante destacar estas cualidades ya que una hermenéutica unívoca no admite más que una interpretación y la hermenéutica de carácter equívoco no distingue, y permite cualquier tipo de interpretación. La hermenéutica analógica es capaz de producir orden pues no sólo puede considerar como válidas algunas interpretaciones, sino que las jerarquiza con base en un común denominador. Además, la analogía permite equilibrar el sentido literal y el sentido alegórico o simbólico de los textos.

Arriba se han citado algunos filósofos que le han dado un matiz más dinámico y político a la hermenéutica analógica de Beuchot al dialectizarla, aunque como el mismo autor señala, la dialéctica es inherente a la analogía. La dialéctica es vista por este filósofo desde una perspectiva clásica—heracliteana—como el arte del diálogo que busca la unión de los contrarios, la armonización de los contradictorios, similar a la analogía que es proporción. La noción de dialéctica beuchotiana es muy diferente a la dialéctica moderna, en específico a la hegeliana y marxista que siempre pide una síntesis con superación de opuestos, al contrario, en esta los

opuestos conviven y se mantienen en su propia tensión, generan un tipo de vida, de dinamismo que en palabras del mismo Beuchot (2017) quiere decir que:

Cada uno retiene sus propiedades contrastantes y aprende a aportarlas para la mutua existencia, logrando una armonía de especie muy extraña. Heráclito la vio en la tensión y oposición de las cuerdas y la lira: esa tensión y lucha es precisamente la que la consigue. Así se conservan el devenir y la lucha, que tanto defendía Nietzsche. Es la paradoja, como la llamaba Kierkegaard. El conflicto sigue, no se anula ni se acaba, pero se sobrevive con él, en él e incluso por él. No hay solución, mas hay negociación, acuerdo, concordia. No hay reconciliación, pero sí conciliación. Se da dentro del desacuerdo y la discordia. Se conservan los opuestos, no se destruyen (ni se reabsorben, reasumen o superan). Siguen viviendo, y, vivientes, aportan lo suyo, lo de cada quien, sus propiedades y acciones contrarias, así se armonizan, como decían ya los creadores (o introductores) de la analogía [...] (P. 26)

La idea central por rescatar para fines de este estudio es que la hermenéutica analógica-dialéctica abre la posibilidad de conferir armonización de los opuestos que están en tensión. Además, este sistema no se queda en la pura interpretación, sino que trasciende en la búsqueda de cambios sociales mediante la construcción de una filosofía política analógica-dialógica pensada para el contexto latinoamericano, más aún, en el mismo texto de Beuchot (2017) Magallón-Anaya la cataloga “como una pieza de filosofía mexicana ella misma [...], pues habla de afrontar con ella las contradicciones y los conflictos que hay en la sociedad mexicana” (pág. 22), la analogía, de hecho, ha sido parte de la historia de la filosofía mexicana. El mismo Magallón junto con Beuchot y otros filósofos mexicanos han aportado mucho a la dialectización de la analogía de tal forma que ésta ha cobrado un matiz más serio, que no rígido, superando la

apariencia de una hermenéutica demasiado estática y peyorativamente pacificadora y proveyéndola de un mayor dinamismo y capacidad de acoger el devenir.

Es aquí donde conviene resaltar una concepción *sui generis* de la analogía contextualizada, una analogía definida por el fundador de la hermenéutica analógica como equivocidad que contiene límites a diferencia de la total y desordenada equivocidad de la posmodernidad. El filósofo mexicano va más allá al afirmar que “lo análogo es mestizo, que es más que ser limítrofe, porque participa intrínsecamente de los dos lados del límite, los integra, los incorpora. Es un híbrido. La analogía es mestizaje. Es mediación, es el gran mediador [...]” (Beuchot, 2017, p. 17).

La hermenéutica beuchotiana es pues una herramienta conceptual mestiza porque es analógica pero también porque es filosofía mexicana, latinoamericana. Si los opuestos <<supremacía racial blanca>> e <<indigenismo>> como ideologías se pudieran resolver; si los opuestos <<pensamiento hegemónico del norte>> y <<saberes contrahegemónicos del sur>> pudieran encontrar una mediación, una armonía, una integración que no han logrado... se podría llegar a un <<mestizaje global utópico>>: mestizaje epistemológico (se necesita configurar certezas), mestizaje racial (al menos acabar con los prejuicios), mestizaje ético-moral (mediante consensos antropológicos no ideológicos) y mestizaje espiritual (encontrando la esencia de la trascendencia más allá de los ritos, los dogmas integristas, el pensamiento mágico y el ecologismo).

La reflexión del párrafo anterior bien concuerda con el pensamiento de Beuchot como se cita en Magallón (2009) cuando dice que:

Siempre, al hacer filosofía política, pensamos en una sociedad ideal, una ciudad o *polis* utópica. Más aún, la utopía cobra mayor presencia al considerar que ha sido fuente de

sentido, y ahora estamos en un tiempo demasiado vacío de sentido. Hay una gran bonanza económica, con la globalización, pero deja de lado a muchos; y, aun a los que incluye, incorpora e integra, no parece darles suficiente sentido. Es una sociedad consumista, hedonista y ególatra; éstos parecen ser los valores actuales. Pero tal parece que no dan felicidad. (Magallón, 2009, p. 4).

Hasta aquí se ha presentado la hermenéutica analógica dialéctica en su calidad de herramienta conceptual, una hermenéutica mestiza generadora de utopía capaz de dar sentido a esta sociedad tan carente de él, precisamente por ser una sociedad atomista, individualista. Importante es señalar la referencia que hace Beuchot a la distinción de Ricoeur entre utopía fundada en una ideología y la utopía que orienta hacia el bien.

La hermenéutica analógica es un sistema que quiere superar la esquizofrenia filosófica, sociológica y política de la modernidad y la posmodernidad: en lugar de escindir, de dividir busca integrar, incluir. La tesis fundamental que subyace a este sistema filosófico es la posibilidad de superar los univocismos muy propios de la construcción del conocimiento en la modernidad, así como resolver los equivocismos de las propuestas posmodernas, todo ello en cuestiones convergentes. Como bien dice Martín Romero (2018) “un mundo que manifiesta varias polaridades exige que se vislumbre un acercamiento comprensivo a esta realidad, pues cada vez ellas se presentan como algo natural” (p. 277), y la hermenéutica analógica con sus diversos matices quiere ser esta herramienta de comprensión.

La Hermenéutica Dialéctica Analógica ante la Realidad Como Sistémica y Compleja

Es importante destacar al inicio de esta última parte dedicada a la hermenéutica, que el filósofo mexicano Mauricio Beuchot ha dado continuidad a la tradición hermenéutica contemporánea destacando siempre las posturas tanto de Ricoeur como de Gadamer y enriqueciéndose de una diversidad de autores desde los presocráticos hasta algunos filósofos

mexicanos emergentes. Con ello verifica que la finalidad de su propuesta es precisamente el diálogo con la diversidad de propuestas filosóficas pero con una perspectiva de incidencia tanto en lo educativo, como en lo cultural y político. Esta actitud dialógica de la hermenéutica analógica que se ha revisado en este apartado parece ser de lo más pertinente en un mundo tan polarizado y con problemáticas tan complejas. A este respecto, Gama (2021) deja ver cómo también la filosofía hermenéutica gadameriana viene a ser tan oportuna pues justamente, al tratar de comprender la realidad, “tiene como tarea poner al descubierto un todo de sentido en la multilateralidad de sus relaciones” (Gama, 2021, pág. 31). Así es, Gadamer, indudablemente, tenía una visión compleja de la realidad, de esta interrelación de las partes con el todo.

Por su parte Morin (2010), con la autoridad que tiene en estos temas, reconoce que la perspectiva transdisciplinar que surge de una mirada sistémica y compleja de la realidad y por tanto del conocimiento, no es cosa nueva o un descubrimiento reciente, pues ya fue planteado como un imperativo cognitivo desde hace tres siglos por Blas Pascal quien tenía una visión metadisciplinaria; así lo cita e interpreta:

‘Siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas entreteniéndose por un lazo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diferentes, yo considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes’.

El invitaba, de cierto modo, a un conocimiento en movimiento, a un conocimiento en una nave que progresa yendo de las partes al todo y del todo a las partes lo que es nuestra ambición común. (Pág. 18)

Justamente está es la acción hermenéutica, este conocimiento que está en movimiento del todo a las partes y de las partes al todo, aunque el todo hermenéutico es, propiamente, un todo de

sentido. A esto Bateson, como se cita en Ballester y Colom (2017), añade que hay que pensar sobre nuestros pensamientos y concebir la realidad como una, unitaria, constituida por relaciones, procesos, interacciones e interconexiones; de esta forma, el ser humano será capaz de un conocimiento que pueda mirar la realidad desde diferentes ópticas posibles, esto es, desde una mirada transdisciplinar que pueda valorar y promover la interacción entre los distintos campos del saber. Lo importante de este científico británico es que trascendió la visualización de las carencias del sistema epistemológico reduccionista, como lo es el metodologismo moderno, mediante su propuesta de una visión sistémica del mundo. Este autor propugna por ir más allá de lo que la ciencia ha acostumbrado ya que los científicos no pueden llegar a la verdad porque manejan un conocimiento segmentado, a la ligera.

De acuerdo con Beuchot (2022) ya existe un camino recorrido muy importante en esta forma de comprender la realidad, pero lo más importante es que se está dando con la finalidad de trascender el discurso y generar transformaciones en la sociedad. No se puede continuar con un pensamiento atomista, egoísta, fragmentado ya se vio que no es el camino. Mientras que el pensamiento moderno predominante ha destruido la ética con perspectiva social tornándola individualista en su sentido negativo que no positivo, reflejándose este fenómeno en la cuestión política; el deconstruccionismo posmoderno ha terminado por acrecentar la incertidumbre existencial de muchos seres humanos al pretender dejar sin raíces a la cultura occidental y a las culturas occidentalizadas. Por todo lo anterior, “en una sociedad como la nuestra donde conviven lo moderno y lo posmoderno, es necesario que seamos analógicos [...] es necesario tener una hermenéutica que ayude a entender, comprender y criticar, esto es, juzgar tanto favorable como desfavorablemente” (Marín Romero, 2018, pp. 279.293-294).

En consecuencia, la educación necesita incorporar una visión sistémica del ser humano y de la realidad, reordenar su enfoque axiológico que hasta ahora ha priorizado lo económico y promover la capacidad de autotranscendencia mediante prácticas solidarias, la inclusión de saberes hasta hace poco descartados y una visión inter y transdisciplinaria de la ciencia. Es aquí donde hay que abordar un concepto relevante: la educación para toda la vida. En este tenor, Bauman (2013) cita un proverbio chino utilizado por la Comisión de la Unión Europea para promover este tipo de educación: << si haces planes para un año, planta maíz. Si hace planes para una década, planta árboles. Si haces planes para una vida, adiestra y educa a la gente>>. Sin embargo, la liquidez que caracteriza a la sociedad actual parece estar sabotando este tipo de mentalidad.

Planificar la vida con una amplia visión requiere del adiestramiento y la educación de forma permanente, es decir, para toda la vida. Requiere también, de acuerdo con De Sousa (2017), de una perspectiva que contenga la idea de *sumak kawsay*—el buen vivir—, como alternativa a las ideas occidentales de desarrollo. Lamentablemente, como señala el mismo autor, los teóricos e intelectuales no saben del buen vivir, saben cómo hablar de esas cosas pero no las viven, aún no están listos para integrar eso que forma parte de la verdadera vida y que el pensamiento ha separado. La vida no se niega a sí misma, ni separa las afecciones de la razón.

En conclusión, este es el verdadero reto de la educación para el siglo XXI. Es importante que los intelectuales, los docentes, todos los actores educativos además de preocuparse de la vida del pensamiento, se preocupen de la vida de la vida, lo cual requiere de una actitud existencial, es decir hermenéutica, integral, ontológica más que epistemológica y, por tanto, con una mirada sistémica-compleja, no reduccionista, deshumanizada.

Responsabilidad y Compromiso Social Universitario: Herramental Teórico-Conceptual

¿Qué impactos tienen nuestros cursos de ética y ciudadanía?
¿Qué influencia tienen nuestras piadosas enseñanzas de humanismo
y desarrollo sostenible?
Nosotros los universitarios,
¿estamos a la altura de los desafíos y las urgencias sociales
y ambientales de nuestro tiempo?
(Vallaeys, 2019, p. 6)

El Modelo URSULA de RSU como Nuevo Paradigma

François Vallaeys, en su libro *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores* publicado a finales del año 2019, presenta las bases de lo que podría y tal vez debería ser el nuevo paradigma en la Educación Superior global. Cabe señalar que, aunque existen políticas de la UNESCO—el mismo Vallaeys ha tenido como algo substancial a la RSU la inclusión de los ODS de la Agenda 2030—para avanzar en esta dirección no sólo no han sido suficientes, sino que se corre el peligro de que esas políticas sean adoptadas en el marco de una obligatoriedad global y no como una convicción de los individuos, los grupos y, en este caso, las IES. Es necesario promover un nuevo paradigma, sí, pero <<desde abajo>>. Ya Martí-Noguera el año 2019 ha señalado esta situación del predominio de la UNESCO en el discurso no obstante sin verdaderos resultados; por lo que es necesario que las IES se comprometan activamente tanto en procesos legislativos relativos a la implementación de la RSU, como en la docencia y la investigación con pertinencia social. Con todo, la posibilidad del paradigma ahí está.

El Modelo de RSU latinoamericano como respuesta al Titanic planetario

Vallaeys (2019), retomando la metáfora que propone Morin del Titanic planetario, hace referencia a la insostenibilidad de la realidad contemporánea en sus dimensiones económica, social y ambiental. Señala las características de un mundo en el que la concentración de la riqueza en unos pocos ha llegado a porcentajes escandalosos y; la huella ecológica de la

humanidad ha ido de mal en peor. Por otro lado, mientras los pobres cargan con los efectos de esta catástrofe planetaria, algunos están planeando ir de vacaciones a Marte. Si bien es una visión pre-pandémica del mundo la de este filósofo francés-latinoamericano, él mismo ya en el contexto de la pandemia 2020 urge a una nueva perspectiva ética vista como una teoría de la desobediencia que se atreva a ir en contra de lo establecido para realizar transformaciones tanto en lo personal como en lo social y ecológico (URSULA, 2020). El cambio es urgente, empero, parece existir indiferencia en muchos, impotencia en tanto otros y no en pocos, desesperanza.

Así lo ve este autor:

[...] muchas iniciativas alternativas nacen, pero los cambios sistémicos se hacen esperar. La economía mundial está lejos de ser verde, circular y regenerativa, como debería ser. En las universidades tampoco enseñan sobre esta nueva economía ni critican a la otra, la que nos condujo al borde del colapso [...] ¿O sencillamente los cambios no se dan porque a los poderosos no les da la gana, y a los explotados no les viene la idea, porque no están educados por el sistema escolar y universitario a exigir y construir un desarrollo justo, equitativo, democrático y sostenible? [...] hay urgencia, y no se nota todavía la urgencia de cambiar en los sistemas educativos. (Vallaeys, 2019, p. 7)

La buena noticia podría quizás venir de la Agenda 2030 con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que constituyen una hoja de ruta consensuada muy útil para orientar las políticas públicas y privadas de desarrollo. Sin embargo, la primera Investigación Continental de URSULA (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA], 2018) mostró que las IES están todavía lejos de incluir a estos 17 ODS en las mallas curriculares de sus planes de estudios.

Otra problemática que enfrenta la Universidad es el modelo de calidad que impera, propio del paradigma neoliberal de gestión universitaria. La profunda masificación estudiantil y la creciente privatización en la educación superior latinoamericana de los últimos diez años desencadenó una lucha entre universidades por la calidad y la captación de los mejores estudiantes; esforzándose en cumplir estándares impuestos por agencias internacionales acreditadoras y las clasificaciones internacionales que nada tienen que ver con los contextos latinoamericanos, sino con la influencia que ejercen ciertas universidades de ‘prestigio internacional’, obviamente de los países desarrollados. Este modelo de calidad es inadecuado porque “no contempla ni la pertinencia social, ni la justicia, ni la transición ecológica de la sociedad entre sus criterios e indicadores de ‘performance’ y ‘éxito’; y no se adapta a los contextos institucionales, territoriales y comunitarios de los países latinoamericanos.” (Vallaey, 2019, p. 7). Por otro lado, los directivos universitarios frecuentemente se enfocan en obtener las acreditaciones que nada tienen que ver con este asunto.

La RSU como se plantea en URSULA es una vía alternativa con un modelo de calidad que ayuda a la territorialización de la universidad, es decir, a que se enfoque en las necesidades de la comunidad que la rodea y las demandas de su entorno, de tal forma que prioriza la contextualización de sus procesos académicos y pedagógicos. El ‘compromiso social’, de acuerdo con este autor, necesita trascender el solo discurso de las autoridades universitarias. La RSU debe avanzar contracorriente luchando contra un paradigma que, por más que es criticado y visto en su más catastrófica realidad, aún sigue muy vigente.

François Vallaey señala algunos avances que se han logrado en RSU desde el trabajo que se ha realizado en URSULA. En el aspecto legal destaca la integración de la RSU en la ley universitaria del Perú y que además la define como “gestión transversal de los impactos

universitarios en todos sus procesos y con todos sus actores internos y externos” (p. 8). También, cada vez son más los actores de la educación superior que reconocen la transversalidad y la integralidad en la respuesta de la educación superior ante las demandas internas y externas en lo relativo a justicia y sostenibilidad como elemento fundamental de la pertinencia social. En otras palabras, es necesario el trabajo conjunto y coordinado de la formación, investigación, vinculación-extensión y la administración central bajo esta perspectiva.

Vallaey (2019) también refiere que se ha avanzado en la definición conceptual de RSU que ya goza de notoriedad, legitimidad y precisión. Se está abatiendo también la idea de que RSU es un tipo de gestión empresarial, y por otro lado, que se limita sólo a la Extensión universitaria con proyectos voluntarios extracurriculares. Con todo, de acuerdo con el autor, en la práctica se ha avanzado muy poco. Aún existen muy pocos campus sostenibles y la investigación en y con la comunidad o el aprendizaje servicio distan mucho de ser los más utilizados y reconocidos. Finalmente, aunque muchas universidades tienen buenas prácticas al estilo tradicional, aún están lejos de un nuevo modelo de organización, de una gestión universitaria desde la RSU como aquí se concibe, transversal e integradora. Por todo eso, en la mayoría de universidades los estudiantes siguen siendo alumnos y no cocreadores de su propio aprendizaje. El autor concluye que hace falta aprendizaje organizacional y cultura de cambio.

François Vallaey al finalizar su diagnóstico de la RSU en las universidades latinoamericanas, enuncia tres aspectos positivos y tres negativos. A los positivos, que no suficientes, les llama <<lo que sabemos hacer>> y son: buenas prácticas aisladas, extensión solidaria y voluntariado estudiantil. A los aspectos negativos les llama <<lo que nos falta aprender>> los cuales se enuncian en seguida: Buenos procesos organizacionales, mitigar los impactos negativos internos en todos los ámbitos hacia una universidad saludable, solidaria y

sostenible y; escalar los impactos positivos (internos y externos) en alianza territoriales duraderas. El autor apunta que la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) ha sido creada como un movimiento plural y polimórfico con el objetivo principal de impulsar en las instituciones de educación superior una gestión desde la RSU de una forma tan efectiva que tanto en la comunidad como la sociedad y el medio ambiente los resultados sean evidentes.

De acuerdo con Vallaey (2020), la RSU es una corriente latinoamericana con casi 20 años de existencia pues sus orígenes se remontan a los albores de la primera década del 2000 con una red de universidades chilenas llamada <<Universidad Construye País>> y la Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y desarrollo del BID. Desde sus inicios nació como un movimiento con una filosofía propia, orientada a transformaciones claves mediante la gestión de una universidad centrada en los impactos que tiene en la sociedad y superando el solo discurso y las buenas intenciones declarativas. La gestión que propone es sistémica abarcando todas las funciones sustantivas de la universidad y desde una perspectiva ética crítica sobre el conocimiento que se desarrolla e imparte en las IES.

El autor destaca el aspecto de gestión integral y transversal que propone la RSU a las IES, facilitando indicadores con contenido ético para que la educación superior tenga más relevancia social al aportar soluciones para los problemas de desarrollo; de ahí que con el pasar de los años se haya enfocado en los 17 objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de la ONU. Vallaey (2019) apunta que estamos en la era de la tecnociencia global la cual genera grandes cambios en la vida cotidiana de los seres humanos, entonces, “los que pilotean y operan dicha tecnociencia se forman en las instituciones de educación superior. [Por tanto] de la calidad de su formación ética y profesional y de la pertinencia de sus innovaciones y decisiones dependerá en gran

medida el futuro de la humanidad” (p. 10). El autor también denuncia la ausencia de la bioética en la formación tecnocientífica y lo atribuye a que existe de facto, un divorcio entre la ciencia y el ejercicio de la solidaridad. Existe la costumbre de pensar el compromiso social sólo como proyectos de extensión solidaria dirigidos a los más necesitados y no se le vincula con cuestiones epistemológicas sustanciales para el día a día y los impactos sociales a gran escala.

La RSU es un movimiento que pretende ser eficaz, eficiente y coherente en su lucha por mitigar la pobreza, la injusticia y la insostenibilidad; cambiando la óptica asistencialista o de los actos aislados de bondad por una perspectiva realmente sistémica con más capacidad de cambio organizacional que redunde en un mayor impacto en la sociedad.

Definición de RSU

“Mientras no se entienda esto,
no se avanzará en la transformación de la educación superior.

Es difícil cambiar una costumbre social
y es aún más difícil
cambiar una costumbre mental.

A menudo, en los mismos ámbitos académicos,
la RSU sigue sin ser entendida,
y ni siquiera se entiende que no se entiende”.

(Vallaey, 2019, p. 13)

Después de la crítica tiene que venir la propuesta y con ésta las definiciones. Este momento corresponde a la definición conceptual, posteriormente se presentará la definición operacional, los indicadores. De acuerdo con este autor la problemática elucidada en los párrafos anteriores representa en sí misma otro problema, si es que se le quiere dar solución: el trabajo en conjunto, el compromiso de los diversos actores humanos. Una responsabilidad individual y colectiva a la vez. Es aquí donde surge la necesidad de definir, como un primer paso, la

responsabilidad social que para Vallaey (2019) es “la corresponsabilidad de todos los actores sociales para manejar los impactos que provocan nuestras acciones colectivas en la sociedad y el planeta tierra [impactos negativos] y promoviendo todos juntos las metas universalmente deseables, como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (gestión de impactos positivos).” (p. 15.20), y esto, con la convicción de que sí se puede trabajar unidos en pro del presente y el futuro, afirma el mismo autor, fundamentando su moderado optimismo en iniciativas como el Protocolo de Montreal (1989) que ha sido uno de los trabajos en conjunto de alcance internacional más exitosos, logrando revertir el deterioro de la capa de ozono.

Si la responsabilidad social a nivel macro ha sido posible teniendo la voluntad de trabajar por el bien común, entonces también la Responsabilidad Social Universitaria es capaz de generar proyectos que vinculen a diversos sectores de la sociedad con la comunidad universitaria a favor del desarrollo territorial y la consecución de objetivos socioambientales que atañen a todos. Habiendo llegado aquí es preciso destacar cómo este enfoque intenta superar las concepciones asistencialistas, de bondad esporádica y de servicio social de las que ha estado impregnada la práctica social universitaria. Por eso se insiste tanto en que “la RSU no es sinónimo de Extensión solidaria extracurricular. Es la gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las IES, desde todos los procesos de Formación, Investigación, Extensión y Gestión organizacional, en miras a alcanzar los ODS en su ámbito social de incidencia” (Vallaey, 2020, p. 13).

Según el mismo autor, cuando las IES no han entendido lo que es RSU suelen construir definiciones que no comprometen a la institución en algo específico; definiciones bonitas, muy estéticas pero que no orientan hacia prácticas que den respuestas reales a las problemáticas del entorno, basta con dar una apariencia de solidaridad social a los proyectos. Definiciones como

‘compromiso universitario con la sociedad’ y ‘participación en la transformación social’. Pero hay una génesis de la preferencia de muchas universidades por la palabra ‘compromiso’ y el rechazo a la palabra ‘responsabilidad’; esto se debe a que asocian la RSU con la Responsabilidad Social Empresarial de corte neoliberal y en su afán de ‘protegerse’—sobre todo de no hacer nada— optan por evitar cualquier cosa que tenga que ver con este enfoque de RSU, comenta el autor. Siempre las resistencias traen consigo sus propias justificaciones muy bien elaboradas.

Es importante por ello delimitar las concepciones de ‘compromiso’ y ‘responsabilidad’.

Con esta finalidad se presenta la siguiente tabla:

Tabla 3

Diferencia entre compromiso social y responsabilidad social

Compromiso social	Responsabilidad social
Un compromiso es una decisión voluntaria discrecional de hacer algo por el otro.	Una responsabilidad es una obligación de asumir una respuesta a una interpelación ajena.
Quien se compromete decide en qué se compromete de forma autónoma.	Quien es responsable debe responder por sus actos ante otros que lo responsabilizan.
El compromiso social parte de uno mismo, al percatarse de situaciones de injusticia.	La responsabilidad social parte del otro, que obliga uno a responder por lo que hace ante él.
El otro, en el compromiso social, es beneficiario de mi promesa de ayuda.	El otro, en la responsabilidad social, es juez de mi comportamiento ante él.
El compromiso, al ser discrecional, no dice de antemano en qué ayudar, ni cómo hacerlo. Es libre y depende enteramente del sujeto que se compromete.	La responsabilidad, al partir de la interpelación ajena y exigir una respuesta, implica culpabilidad y tiene el contenido que la interpelación le da.
Desde una filosofía de “compromiso social”, la libertad de la IES es total, y cualquier cambio de mando cambiará la orientación del compromiso según el parecer de la nueva autoridad.	Desde una filosofía de “responsabilidad social”, se le obliga a la IES a responder por determinados problemas de una manera que satisfaga su solución, sin importar la opinión del poder de turno. La autoridad no define en forma discrecional su responsabilidad. Es la situación que se la impone (Titanic planetario, ODS)
No se puede universalizar el “compromiso social”. Cada IES lo define según su orientación ideológica.	Sí se puede universalizar los grandes principios de la RSU, producir un Modelo y obligar las IES a
No hay modelo de compromiso social valedero para todas las IES. Los indicadores de desempeño se formulan de modo ad hoc.	
La gestión del “compromiso social” es sui generis.	

responder por lo que ellas hacen o no hacen. Los indicadores de desempeño se pueden formular y orientar las líneas rectrices de planificación estratégica entre las IES, así como la comparabilidad de los logros.

La gestión de la RSU es universalizable en sus grandes líneas (el detalle depende del contexto institucional y territorial).

Nota. Tomado de Vallaeys, 2020, p. 26.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible

Si bien François Vallaeys, en este texto que posiblemente será una de sus obras máximas, no da una definición de Desarrollo Sostenible conceptual en cuanto tal, su carácter más práctico que teórico le hace tratar directamente la definición de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, es aquí donde deja ver tanto la definición conceptual como operacional de este constructo. Aquí la definición que da el filósofo francés: “los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de metas acordadas a nivel mundial que implican para cada país la adopción de medidas medibles para combatir todos los problemas sociales, económicos y ambientales, y para todos los países en coordinación promover la paz y la prosperidad en y entre las naciones” (Vallaeys, 2019, p. 96). El sentido operacional está a la vista en la expresión ‘[...] medidas medibles para combatir los problemas [...]’, y, como ha quedado registrado extensamente en el apartado de políticas, la ONU ha diseñado las metas e indicadores para medir el logro, o no, de los 17 ODS.

Si se quiere conocer el contenido conceptual implícito en esta definición se puede identificar la conformación del constructo <<Desarrollo socio-económico-ambiental sostenible>>, del que se infiere una dinámica de interdependencia; es decir, el desarrollo económico no será sostenible si no se da a la par de un desarrollo social inclusivo que, por su

parte, considere el mantenimiento respetuoso de la vida de todo ecosistema en su condición de componente esencial de una nueva idea de desarrollo.

En efecto, el desarrollo sostenible visto no desde una retórica neoliberal univocista, ni siquiera desde una visión posmoderna equivocista, sino holista o sistémica, ofrece una utopía realizable; a saber, el progreso paulatino, progresivo y sostenido hacia una armonización de todas las dimensiones de la naturaleza y condición humana; una armonización personal y comunitaria integral e integradora. Esta postura estaría considerando la interdependencia con la vida no racional, pero, además, con lo trascendental. De esta forma, la paz y la prosperidad declaradas en la definición de Vallaey, tendrían un carácter integral no sólo fiscalista o funcionalista, sino también espiritual.

Explicando el último término del párrafo anterior, la espiritualidad entendida no como algo abstracto o esotérico, compuesta por ritos ininteligibles y dogmas irracionales, sino al estilo de Bateson: como esa capacidad de asombro y éxtasis ante la naturaleza, de sana comunicación con el otro y de apertura a lo divino. Entendida también con Taylor, como esa capacidad innata de encontrar sentido a la vida mediante la apertura al otro u otros, es decir, autorrealización en la autotranscendencia. Así se podría modificar una representación global que contiene la idea de que no puede darse desarrollo social sin desarrollo económico de carácter materialista, individualista, financiero y tecnocientífico. Una economía social, una economía de comunión, circular o como se le quiera llamar pone al centro el bienestar integral de cada persona, de cada comunidad, del mundo; no los intereses particulares egoístas, hedonistas y predadores de algunos. Diría de algunos pocos, pero no es cierto; lamentablemente esa es una característica de la sociedad contemporánea en general, de ricos y pobres, guardando por supuesto las debidas proporciones.



Producido en colaboración con TROLLBÄCK COMPANY | TheGlobalGoals@trollback.com | +1212.928.1010
 Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: @compagnetroll.org

Figura 3. Los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible

Siguiendo el mismo texto sobre el modelo de RSU de URSULA, se pueden distinguir dos ventajas de los ODS. La primera se refiere a que éstos están dirigidos a todos los países y pueden ser contextualizados de acuerdo a las circunstancias de cada uno. La segunda ventaja es relativa a la inclusión de todos los actores posibles, sin exclusión; aún más, el proyecto pide una participación conjunta de personas, grupos y organizaciones de tal forma que los actores inmiscuidos en el campo de la educación también están llamados a colaborar activamente en la construcción de sociedades justas y con mayores oportunidades de un bienestar sostenible. Ahora bien, el documento también deja saber que desde un enfoque educativo los 17 ODS tienen una carencia pues no consideran la necesidad de motivación del actor educativo hacia este proyecto ya que no incluyen lo pertinente que es desarrollar competencias socioemocionales específicas del desarrollo sostenible. Es por esto por lo que se propone un nuevo ODS: <<la empatía activa por la vida>> que, de acuerdo con Vallaeys (2019):

[...] la empatía activa por la vida permite revalorizar las sabidurías y prácticas socioeconómicas de los pueblos originarios del continente, en el marco de un encuentro y colaboración transdisciplinaria entre todos los saberes académicos y no académicos, con el propósito del desarrollo común. Así, los ODS deben formar parte de la vida cotidiana en las IES, tanto en el campo administrativo como académico, con sólida inclusión en los programas curriculares. (Pág. 96)

Finalmente, en cuanto a este tema, Vallaeys (2019) estima que los ODS posibilitan la clarificación de los desafíos cognitivos que en el presente y en un futuro cercano las universidades deberían tener en cuenta. El autor se concentra en dos retos: la generación y comunicación de nuevos conocimientos y la formación de personas desde la inter y transdisciplinaria, el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en problemas; teniendo como eje orientador la pertinencia social. Esto se debería de hacer visible en la reconfiguración de las carreras profesionales que necesitan posibilitar el desarrollo de competencias acordes a este nuevo modelo de Educación Superior que quiere responder a necesidades sociales apremiantes como la inequidad, la pobreza y la injusticia, concluye el pensador francés-latinoamericano.

Metas y Herramientas

En la búsqueda de un modelo integral para la transformación de la Educación Superior la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) ha propuesto el logro de 12 metas que se desarrollan en el marco de los cuatro procesos sustanciales de las IES: la gestión organizacional, la formación, la construcción de conocimientos y la participación social. Este modelo lo que busca es que la universidad se provoque a sí misma, se mueva de donde está y logre cimentar su calidad académica en la medida en su pertinencia social (Vallaeys, 2020). Lo que se persigue, además, en términos generales es:

[En primer lugar, tener un] marco temático universalizable de la RSU, resultado de la discusión de las dos últimas décadas en torno al paso de la mera proyección social extensionista a la responsabilidad social transversal a toda la IES.

[En segundo lugar, ser] el instrumento para el autodiagnóstico RSU de lo que hace la IES, en forma transversal e integral, abarcando el inventario y examen crítico de los 4 procesos institucionales de gestión organizacional, formación, cognición y participación social.

[Y, en tercer lugar, ser] el modo de aterrizar la teoría de la responsabilidad social aplicada a la educación superior en prácticas concretas desde la gestión administrativa y académica. De este modo, sirve para diseñar políticas públicas y privadas de RSU, enriquecer los marcos legales de los países en cuanto a la educación superior con pertinencia social, y juntar las IES del continente alrededor de objetivos institucionales comunes que puedan servir de Modelo RSU para la comparación entre instituciones, así como la difusión de las mejores prácticas entre ellas. (Pág. 61)

Tabla 4

Las 12 metas de la RSU

Gestión organizacional	Formación	Cognición	Participación social
Meta 1	Meta 4	Meta 7	Meta 10
Buen clima laboral y equidad	Aprendizaje servicio	Inter y transdisciplinariedad	Integración de la proyección social con la formación y la investigación
Meta 2	Meta 5	Meta 8	Meta 11
Campus sostenible	Inclusión curricular de los ODS	Investigación en y con la comunidad	Proyectos cocreados duraderos y de impacto
Meta 3	Meta 6	Meta 9	Meta 12
Ética, transparencia e inclusión	Mallas diseñadas con actores externos	Producción y difusión pública de conocimientos útiles	Participación en la agenda de desarrollo

Nota. Las metas están tomadas de Vallaey, 2019, p. 62-65

Para François Vallaey las doce metas representan una redefinición de las funciones universitarias desde un enfoque heurístico, lo que significa que es un modelo innovador inherentemente asociado a la solución de problemas sociales y ambientales. Un enfoque heurístico hace que se creen sinergias entre las diferentes dimensiones de la vida universitaria y con los actores externos a ella, de tal forma que libera a las IES de sus acostumbradas formas fragmentarias y aisladas de desempeñarse. Esta forma sistémica de ser universidad implica la creación de proyectos de innovación social permanentes o al menos bastante durables que no se limiten a un semestre, por ejemplo, y que generen dinámicas de formación en la acción a través de metodologías como el Aprendizaje Servicio. “Desde luego, el itinerario de la RSU es una ruta que debe diseñarse por 2 caminos: como un camino interno hacia un campus responsable [como] un laboratorio de innovación social para los ODS, y como un camino externo de construcción de comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo (transformación social con impacto y escalamiento), también en el marco de los ODS” (Vallaey, 2020, p. 77).

Los Indicadores de RSU

A lo largo de estas dos últimas décadas François Vallaey en conjunto con diversos actores educativos, grupos de investigación, IES latinoamericanas, asociaciones y organismos regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y URSULA, entre otros; ha desarrollado todo un sistema de evaluación y diagnóstico de las IES en lo relativo a RSU. Ya en los párrafos anteriores se enunciaron las metas y se ha podido observar la importancia que este autor confiere a los ODS. Es cierto que este filósofo francés da más importancia a la contextualización que a la estandarización, sin embargo, no desdeña a esta última, como él mismo dice:

El modelo URSULA sólo permite presentar universalmente herramientas para estudiar lo que la IES hace y lo que la IES siente, en base a indicadores de desempeño y encuestas de percepción más fácilmente estandarizables. Para el análisis de lo que la IES hace (Parte A), se presenta las metas 12 metas de la RSU y sus respectivos 66 indicadores. Para el análisis de lo que la IES siente (Parte B) se propone utilizar las encuestas de percepción publicadas en el Manual de primeros pasos RSU (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009) actualizadas y adaptadas a la nomenclatura de las 12 Metas. (Vallaey, 2020, p. 110)

La contextualización tiene que ver, de acuerdo con este enfoque, con la libertad y las posibilidades que cada IES tiene para desarrollar investigación en todo lo que a este tema se refiere para poder definir intervenciones adecuadas partiendo de las características propias. A continuación, se presenta una figura con los elementos que Vallaey y URSULA proponen para el diagnóstico de RSU.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Elementos para el diagnóstico de RSU

La Ética Tridimensional. Recapitulación.

El sentido de recapitulación de este último apartado—el lector podrá darse cuenta—es, sin haberlo pretendido, presentar explícita o tácitamente, en pocas y sencillas palabras, los conceptos que se han venido desarrollando como herramientas teóricas en esta sección. Existe, pues, una lógica y una coherencia conceptual en esta propuesta, además del pretendido esfuerzo de ubicar el estudio en un sistema de pensamiento disruptivo, en el sentido de ir contracorriente. Una epistemología analógico-dialéctica, sistémica, atraída por lo inter y transdisciplinar y, sobre todo con una propuesta ético-antropológica y política en todo el sentido filosófico del término.

El modelo URSULA de RSU encuentra una gran solidez y potencialidad creadora en lo que en el documento se denominan estrategias y herramientas básicas. El primer elemento es la

ética 3D considerada el <<Motor de cambio>>. Las tres dimensiones son: virtud, justicia y sostenibilidad. El segundo elemento es la gestión de procesos considerada el <<Medio del cambio>>; la finalidad de esta gestión es generar constantemente cooperación y sinergia que permita alcanzar objetivos comunes en todas las instancias institucionales. El tercer elemento es la innovación social considerada <<el Fin del cambio>>, esto tiene que ver con las habilidades para diagnosticar problemas sociales y la capacidad creativa para darles solución. Para poder lograr esto, la IES se reconoce como laboratorio estable de innovación y vinculaciones para los ODS. (Vallaey, 2019).

Ya en plena Pandemia de 2020, François Vallaey, afronta el reto de ser una voz que clama en el desierto, e insiste en que es hora de un nuevo paradigma educativo; es tiempo de hacer las cosas de otra forma si queremos subsistir como especie y salvar la biósfera. Es apremiante el cambio si queremos un futuro, un futuro de paz y prosperidad integral para todos, así lo dice en una reciente alocución multimedia:

Necesitamos otra perspectiva sobre la ética, necesitamos entender que la ética es teoría del deber y como lo que es no es tal como debería ser la ética es teoría de la desobediencia [...] la ética está muy estrecha, la confundimos con una especie de comportamiento individual para tomas de decisión individual [...]. Necesitamos otra cosa y esa otra cosa debe ser una ética en tres dimensiones: virtud personal, justicia social y sostenibilidad planetaria. Pero esto parte de una empatía, de una nueva empatía y de una nueva narración personal para ser los seres ciudadanos determinados, empáticos que necesitamos ser [...], no somos individuos aislados, somos el mundo y siendo el mundo somos los responsables de la felicidad, de la belleza del mundo [para eso se necesita] cambiar, cambiar [los] procesos educativos, cambiar [el] modo de ser líder, lideresa de

organizaciones, cambiar [la] relación, [el] vínculo con las nuevas generaciones de estudiantes que quieren y necesitan otra cosa. Vamos a hacer las cosas en forma diferente porque, el siglo XXI será espiritual o no será; el siglo XXI será ecológico o no será.

(URSULA, 2020)

El Compromiso Social

De acuerdo con el estado de la cuestión, uno de los modelos de RSU más importantes en Latinoamérica ha sido el de la AUSJAL. El compromiso social ha formado parte de la identidad institucional no sólo de la universidades jesuitas sino de la misma Compañía de Jesús y este constructo precede al de Responsabilidad Social Universitaria como política procedente de organismos internacionales. De acuerdo con Parra (2007), el compromiso social implica para la Asociación de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina la promoción de la dignidad de todo ser humano y la justicia social incluyendo la mitigación de la pobreza de su entorno. El tema es vertebral, tanto que, “desde la perspectiva jesuita, el compromiso social [debe ser] un referente indispensable para evaluar la calidad educativa” (Cuevas de la Garza, 2019, p. 7).

La concepción de educación humanista facilita también la identificación de rasgos constitutivos de un modelo educativo centrado en el Compromiso Social pues como expresa Patiño (2012) este tipo de tradición educativa “está fincada en la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado” (Pág. 24).

Gargantini como se cita en Saenger y Bahena (2020), ofrece algunas notas que se pueden identificar con el Compromiso Social asociado al concepto de Responsabilidad Social universitaria pero que no se encuentran fácilmente en otras definiciones de RSU. Gargantini

señala que la concepción de Responsabilidad Social Universitaria en las universidades jesuitas de Latinoamérica:

No se puede reducir a simple herramienta de gestión ni a prácticas extensionistas, sino que está íntimamente relacionada con la esencia de su propuesta educativa orientada a formar estudiantes capaces de aportar a la construcción de una sociedad más justa, impulsora de los derechos y respetuosa de la dignidad de todo ser humano. (Saenger y Bahena, 2020, p. 65)

En el mismo texto los autores citan la definición que de RSU da Gargantini y se pueden extraer los siguientes aspectos coincidentes y que pueden definirse como la esencia del Compromiso Social como lo entienden estas autoras arriba citadas pertenecientes a la AUSJAL: promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social desde una perspectiva del respeto a la dignidad inalienable de todo ser humano. Este Compromiso Social se convierte en universitario cuando se asume la promoción de los pobres del entorno y se convierte en referente para la evaluación educativa. Se puede reiterar entonces y aplicar lo que Saenger y Bahena deducen que Gargantini asume como características de su RSU institucional, así, el Compromiso Social Universitario como Modelo de Educación Superior sería desde esta perspectiva una “propuesta educativa orientada a formar hombres y mujeres capaces de aportar a la construcción de una sociedad más justa, impulsora de los derechos y respetuosa de la dignidad de todo ser humano” (Saenger y Bahena, 2020, pág. 65).

Conceptos Complementarios

En este apartado se abordan algunos conceptos que constituyen herramientas clave para la mejor comprensión del objeto de estudio, ellos aportan elementos fundamentales para una mejor comprensión del entramado de sentidos que configuran el fenómeno educativo que aquí interesa.

En todo el capítulo dos ya se ha dado cuenta de las lógicas de intelección que configuran el instrumental teórico de este estudio. También, se ha considerado pertinente dilucidar algunas lógicas en los espacios destinados para la discusión de los resultados, atendiendo a la actitud hermenéutica que caracteriza este trabajo, a su dinamismo y recursividad propios del enfoque cualitativo y a las relaciones de sentido que se han ido constituyendo en el proceso. Estos conceptos complementarios forman parte de estas estrategias hermenéuticas, entendidas por Buenfil (2006) como Lógica de intelección, porque no es la definición en sí sino la visión formativa, la perspectiva que entraña, lo que le hace pertinente para una mayor comprensión de lo complejo

Formación

En cuanto al concepto de formación, se considera como pertinente al análisis de Modelos educativos prosociales una concepción que integra dos perspectivas. Una de estas perspectivas tiene que ver con el concepto de formación mediada en donde “el acto de formar es la sistematización de una forma particular de mediación sociocognitiva con fines educativos sostenida por valores y proyectos compartidos” (Yurén y Alberó, 2016:38). Desde la perspectiva centrada en la persona que se forma “la formación es el proceso de formar-se y transformar-se [...] utilizando los recursos humanos y materiales a su alcance [y] con su actividad, contribuye, aunque sea de manera modesta, a la transformación del mundo social y cultural que habita” (Yurén y Alberó, 2016:40). A nuestro parecer, aquí se pueden distinguir elementos relativos al desarrollo de la autonomía y heteronomía en los procesos formativos. Ante esto, desde una mirada hermenéutica se apuesta por una integración de elementos, necesaria si se quiere una educación integral. Por otro lado su pertinencia teórica también está relacionada con la importancia que se da los valores, proyectos compartidos y la incidencia social.

Modelo Educativo

Por otro lado, en la revisión de la literatura sobre RSU y Compromiso Social Universitarios se ha encontrado un reiterativo uso del término <<Modelo>> del cual no se encontró definición alguna al respecto. Esta cuestión ya ha sido señalada en Saenger y Bahena (2020) por lo que se asume el abordaje que en dicho texto se hace y que explica de la siguiente forma:

[...] es necesario apegarnos a una definición de<<Modelo educativo>> que consideramos más adecuada al tratamiento que se le ha dado al tema [de RSU]; la definición de Díaz Barriga, Martínez y Cruz (2011) logra este propósito al declarar que: Un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es compleja e implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa”. (pág. 1)

Es de destacar, siguiendo esta concepción, que un modelo educativo es una construcción teórica y a la vez operacional pues da las orientaciones propicias para conformar una trayectoria educativa y si se quiere, vital, atendiendo a este aspecto de transformación sistémica que vendría a ser el telos propio de un modelo educativo. Esta aproximación teórica, además permite inteligir el fenómeno educativo desde un enfoque hermenéutico ya que tiende a lo sistémico.

Institucionalización

Con este concepto sucede lo mismo que con el concepto de Modelo, en toda la literatura revisada no se pudo encontrar la definición conceptual mucho menos la operacional de forma explícita y organizada. Pero, haciendo un esfuerzo por no descontextualizar, sacando definiciones de otros lados, se ha revisado una vez más en los textos del máximo representante

de la RSU en América Latina, François Vallaey y se pudieron identificar algunas notas de lo que es para este filósofo la institucionalización de la Responsabilidad Social Universitaria. En el documento *Responsabilidad Social Universitaria. El Modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*, publicado el año 2019, este autor hace referencia a la importancia que ya se le ha dado a la RSU en las declaraciones rectorales continentales de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRESJ), 2018. En este contexto él refiere que las universidades sólo serán socialmente pertinentes si se logran lo siguiente:

- la transversalización y la integralidad de la respuesta universitaria a los desafíos de justicia y sostenibilidad.
- que las tres funciones sustantivas (formación, investigación, vinculación extensión) y a la administración de forma articulada puedan cumplir con la coherencia entre el discurso y la rutina institucional sobre su pertinencia social, de tal forma que existan efectos visibles en los contenidos académicos, los modos de enseñar e investigar, la vida cotidiana en los campus, y en las comunidades beneficiarias.
- En definitiva, que se logre una transformación organizacional desde esa perspectiva.

A partir de estos enunciados se pueden destacar las siguientes categorías que configurarían la definición de *institucionalización de la RSU*: transversalización, integralidad, articulación y transformación organizacional, asociadas estas categorías a la de pertinencia social de la Universidad y concretizadas en la justicia y la sostenibilidad. Vallaey (2019) pone el siguiente ejemplo para explicar cómo pasar del mero discurso a la institucionalización de la RSU:

Entonces, caemos en la cuenta de que a la RSU le sucede lo mismo que a la economía circular: todo el mundo está de acuerdo con ella, pero nadie logra imponerla en los

hábitos de vida. Falta, pues, aprendizaje organizacional y cultura de cambio. Es por eso que publicamos este nuevo Manual de RSU, más centrado en este aspecto crucial: enseñar a las instituciones de educación superior cómo aprender a cambiar, cómo pasar de las buenas prácticas [que siempre hay y hubo] a las buenas organizaciones [que todavía faltan]. (Pág. 8)

La clave aquí está en la transformación organizacional que, haciendo uso de un término fundamental para esta investigación, se resumiría en lo que este mismo autor expresó al referirse a la falta de respuesta de la Universidad ante la insostenibilidad planetaria, humanitaria y ecológica, al decir que “muchas voces se elevan, muchas iniciativas alternativas nacen, pero los cambios sistémicos se hacen esperar” (Vallaey, 2019, p.6). Entonces, institucionalización de la RSU está intrínsecamente asociada a transformación organizacional, cambios sistémicos y unidad o articulación y, siendo más concretos, en unidad con este autor, con los hábitos de vida.

Capítulo 3. Sustento Epistémico del Enfoque Metodológico. Procedimientos, Técnicas, Instrumentos y Criterios de inclusión

En este capítulo se expone la metodología que se utilizó en esta investigación. Se explicitarán las perspectivas que han sustentado la posibilidad de reconstrucción del objeto y al mismo tiempo se describirán los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados tanto para el acopio de la información como para realizar el análisis. También se mencionarán los criterios de inclusión.

Perspectivas de Construcción del Conocimiento

Este análisis en su conjunto se considera de corte hermenéutico dialéctico analógico porque integra diferentes perspectivas y lógicas de intelección con el propósito de conferir un sentido dialógico al análisis de los datos. Además, se ha integrado el enfoque cognoscitivo de la psicología y la educación. Aunque en partes se ha procedido deductivamente mediante algunos

supuestos, se ha dado prioridad a la vía inductiva al dejar de lado las categorías de entrada para enfocarse en las categorías emergentes y así escuchar las voces de los informantes. Es de corte hermenéutico porque se ayudó de pre-juicios y de categorías que el estado de la cuestión y la revisión de la literatura en general, dejaron; en este sentido, todo proyecto de interpretación “empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Bárceñas, 2016, p. 19). Pero éstos pre-juicios se han puesto en suspenso de forma que no limitasen la comprensión e interpretación y por supuesto el conocimiento de la verdad. De esta manera se pudo adoptar una escucha de tipo gadameriana dándole así la palabra a los sujetos, otorgando la palabra al <<Otro>> a través del soporte.

Atendiendo propiamente a la cuestión metodológica, hay que precisar, cómo para Gama (2021) la hermenéutica gadameriana permite visualizar tres principios metodológicos que orientan la praxis de un auténtico pensar hermenéutico:

a) el principio de determinación del *topos* de la comprensión, que exige poner de manifiesto las relaciones de sentido que nos vinculan con lo que queremos comprender; b) el principio de corrección que permite que toda comprensión “mejore” permanentemente tanto nuestra interpretación de las cosas como la autodescripción que los actores hacen de sus propios actos, y c) el principio de la sensibilidad para el acontecer que demanda una escucha atenta de todas las posibles relaciones de sentido que configuran los fenómenos, así como de las constantes variaciones y mutaciones de sentido que ellos experimentan (p. 17).

Más adelante se podrá observar cómo los principios metodológicos arriba enunciados sustentan el Modelo de análisis estructural. Realmente el propósito del capítulo dos ha sido sustentar filosóficamente los procedimientos previos pero, sobre todo los que a partir de ahora se

expondrán, porque aunque se reconocen las limitantes, se está consciente que como aseveran Rueda y Villaroel (1992):

la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá del nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico (adecuación del método al objeto), de la sistematización con que se presente todo el proceso y la actitud crítica que la acompañe. [Y que un enfoque bastante adecuado] es la investigación estructural, hermenéutico-dialéctico, cuyo diseño trata de descubrir las estructuras y los sistemas dinámicos que dan razón de los eventos observados.” (Pág. 1)

Modelo de Análisis Estructural (MAE) de Hiernaux

La perspectiva analítica la confiere el MAE de Hiernaux el cual facilita abordar los datos desde una mirada más sociológica atendiendo a criterios ético-políticos. Para este propósito el Modelo de Análisis Estructural (MAE) resulta muy pertinente pues como dice Rodríguez-Llona (2008):

Es, a su vez un método y una teoría sociológica, ya que al mismo tiempo en que propone un procedimiento de trabajo, se dirige a la construcción de un determinado ‘objeto’, que nos permitirá describir y construir los principios que organizan los modelos culturales y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales los actores definen su medio, se construyen a sí mismos y actúan” (Pág. 218).

En este nivel analítico se considera necesario abordar las lógicas y sentidos extraídos del soporte pero en sus significaciones definidas por lo social; de esta forma se puede pasar de un análisis en donde predomina el aspecto lógico-formal hacia uno de corte semántico-pragmático, de acuerdo con Alonso y Fernández (2006).

El MAE permite, además de comprender los contenidos subyacentes en un determinado soporte, en este caso entrevistas, la extracción del sentido o sistema de percepciones de los

informantes clave que ayudan a revelar datos muy importantes para el estudio como son sus principios de ordenamiento del mundo y lecturas de sí mismo, los cuales trascienden al individuo, es decir, descubren lógicas culturales mucho más generales, revelan las propias distinciones simbólicas—creaciones de la cultura—que de la realidad tienen los miembros del grupo social en estudio en el momento histórico que les ha tocado vivir, en el contexto de su institución educativa y desde el rol que desempeñan.

El MAE utiliza algunos gráficos llamados estructuras para mostrar los hallazgos, en este análisis se utilizaron dos: el esquema actancial y el de estructura cruzada. El esquema actancial desde el enfoque de Hiernaux es un tipo de estructura paralela que trasciende la descripción cognitiva permitiendo articular dinámicas psicoafectivas con el modelo cultural imperante, es decir, expresa las realidades sociales en la medida en que el esquema se ordena a las lógicas culturales. Todos los elementos convocados en el esquema actancial son elementos o nociones que forman parte de la realidad social, de la cultura imperante, ellos son realidades sociales en tanto construcciones, representaciones establecidas culturalmente (Rodríguez-Llona,2008)).

Por tanto, el esquema actancial permite representar gráficamente las oposiciones por medio de actantes que revelan las funciones y relaciones que éstas entrañan. En dicho esquema, como estructura paralela, el código disyuntivo de calificación presenta al sujeto según sus potencialidades positivas en una postura de rechazo del sujeto y el objeto negativos. Se registra una operacionalización del código disyuntivo objeto por medio de acciones concretas, el sujeto alcanza su objeto positivo si las acciones son positivas, pero si estas son negativas el sujeto estará asociado al objeto negativo.

Existe una instancia de calificación que muestra dos realidades, por un lado están los <<adyuvantes>>, aquellas cosas que ayudan al sujeto a configurarse mediante las acciones

positivas y, por otro lado están los <<opponentes>>, que son aquellas cosas obstructoras a la consecución de ese fin. Los <<adyuvantes>> compensan la falta de potencialidades iniciales del sujeto, de tal forma que éste confiere al <<adyuvante>> un poder en su capacidad de hacer pues él no la tiene aún. Finalmente, se utiliza otro elemento de calificación, los destinadores, que muestran entidades conducentes ya sea hacia las acciones concretas positiva o hacia las negativas (Rodríguez-Llona,2008).

El MAE fundamenta su procedimiento analítico en la identificación y clasificación de términos disyuntivos u oposiciones, es decir, la relación de disyunción también llamado código disyuntivo que hace referencia a una totalidad. Para entender la importancia de esto Hiernaux utiliza el concepto *Isotopía* el cual hace referencia al lugar común en donde confluyen un grupo de códigos o términos unidos por cierta coherencia o un determinado punto de vista. Esto último resulta clave al realizar este tipo de análisis ya que deja ver que si los códigos disyuntivos no forman parte de la misma *Isotopía* será imposible describir estructuras. Finalmente, el esquema actancial es un gráfico que permite releer a otro nivel la estructura paralela y ver lo que otros análisis no permiten ver.

Las estructuras del MAE permiten configurar los términos extraídos del soporte de tal forma que permiten organizar los sistemas de sentido. La estructura cruzada es la estructura típica del MAE cuya funcionalidad es construir, precisamente, un espacio de sentido a partir de una combinación dada de al menos dos códigos disyuntivos cuyos términos se asocian simultáneamente para poder ofrecer distintas posibilidades teóricas. El análisis estructural de contenido es un método pues propone un procedimiento de trabajo, pero además es una teoría sociológica ya que está encaminado a la construcción de un determinado objeto con la finalidad de construir y describir los principios que constituyen los modelos culturales asociados a las

representaciones de las que se sirven los actores para definir su medio, construirse a sí mismo y actuar (Rodríguez-Llona, 2008). En resumen, la construcción del gráfico “es la transposición a una modalidad gráfica de la estructura de códigos que puede extraerse de un determinado material, explicitando de esta manera las relaciones que allí se manifiestan” (Rodríguez-Llona, 2008, pág. 224).

Enfoque Cognoscitivo de la Educación y la Psicología

Desde el enfoque de Gardner (2011) en su libro *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, el propósito de cambiar la opinión es intrínseco a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo que se busca, básicamente, es promover cambios significativos y conscientes en el pensamiento, con los consecuentes cambios en el comportamiento. Para el autor, las instituciones educativas están realmente encargadas del cambio de mentalidad. Se ocurre un ejemplo al respecto, la enseñanza de la conducta autónoma en alguna clase de ética ya sea con niños o jóvenes no sólo tiene por objetivo el cambio de mentalidad (superar el pensamiento heterónomo) sino que, muy posiblemente, se espere el correspondiente cambio de comportamiento. En el campo de la formación para la investigación sucede lo mismo cuando se aborda el tema de la ética en la investigación en un curso o seminario, lo esperado es que los investigadores noveles adopten comportamientos éticos a la hora de realizar ese tipo de trabajos. Estos ejemplo caben en el entendido de que existe esa intencionalidad como el mismo Howard Gardner explica:

[...] pienso que al final el tipo de persona que somos, la personalidad que tenemos, el hecho de ser respetuosos o éticos es lo que constituye realmente el centro de la educación. Espero que en esta época de tests normalizados, comparaciones de pruebas y programas obligatorios, todos los educadores entendamos que al final lo más importante es el tipo de

seres humanos que emergen de nuestras instituciones educativas. (Gardner, 2009, pág. 14)

En el libro *Mentes flexibles*, Gardner explica su teoría del cambio mental y expone varios ejemplos de cómo algunos maestros y líderes han involucrado las inteligencias múltiples y los factores que él propone en este texto para lograr cambios mentales tanto en individuos como en escuelas, corporaciones e incluso naciones. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner subraya dos puntos fundamentales:

- La dimensión antropológica: la diversidad de capacidades que todo hombre y mujer puede desarrollar en mayor o menor medida, lo cual abre el camino para superar una visión racionalista, por ser unívoca y rígida, de la inteligencia humana. Y, en consecuencia...
- La dimensión psicopedagógica: se diversifican las posibilidades de enseñanza-aprendizaje en el ser humano.

Para Gardner (2005) “una de las claves del cambio mental es modificar las <<representaciones mentales>> de la persona, es decir, la manera concreta en la que percibe, codifica, retiene, y recupera información” (Pág. 19). Aquí es imprescindible dar cuenta de la concepción de la redescipción representacional de Gardner como palanca o factor fundamental para el cambio mental y conductual, porque para este autor lo primero es una condición *sine qua non* para lo segundo. Lo fundamental es que para Gardner (2005)

[...] las representaciones mentales tienen tanto un contenido como una forma (o un formato). El *contenido* es la idea básica que expresa la representación, es decir, lo que los lingüistas llamarían la *semántica* del mensaje. La *forma* (o el *formato*) es el lenguaje, la notación o el sistema de símbolos con que se presenta el contenido [...] los medios gráficos

empleados —la forma, el formato o, desde un punto de vista más técnico, la sintaxis— son distintos y, para algunas personas, unos pueden ser más fáciles de interpretar que los otros. Así pues, en esencia se puede expresar el mismo contenido o el mismo significado semántico con distintas formas [...] Quisiera repetir de nuevo que el uso de múltiples versiones de la misma cuestión constituye un método muy poderoso para promover el cambio mental. (Pág. 28)

Gardner presenta otras seis palancas para el cambio mental: razón, investigación, resonancia, recursos y recompensas, sucesos del mundo real y resistencias. Estas se describen en la discusión de resultados del siguiente capítulo ya que han funcionado como modelo de valoración de los recursos utilizados por una institución de educación superior para promover el cambio mental y conductual hacia una perspectiva social.

Procedimientos, Técnicas e Instrumentos

Se partió desde la perspectiva cualitativa de Miles y Huberman (como se citan en Denman y Haro, 2000) para la reducción, condensación y presentación inicial de los datos. De acuerdo con estos autores, el propósito principal de los estudios cualitativos es describir y explicar un patrón de relaciones. Para la recogida de datos se eligieron algunas categorías de entrada—como Miles y Huberman indican—de forma que se facilitara una aproximación deductiva al objeto de estudio, sin embargo dichas categorías se relativizaron de tal forma que, en un ejercicio inductivo, se identificaron categorías analíticas emergentes. Con las categorías de entrada recopiladas del estado de la cuestión se elaboró el instrumento básico de investigación: la entrevista semiestructurada.

Se decidió una aproximación deductiva inicial porque al decir de Miles y Huberman así conviene cuando se tiene un bagaje conceptual pertinente, en este caso el estado de la cuestión ya había facilitado un conocimiento inicial suficiente del tema y asociado a los escenarios de

investigación. Toda vez que se hizo la transcripción de las entrevistas, se procedió a darles varias lecturas utilizando distintas técnicas de subrayado para ir identificando las unidades de análisis. En un segundo momento, se diseñaron organizadores gráficos, en este caso fueron tablas discursivas y matrices categoriales, evitando el uso de números—como sugieren los mismos autores—. El procedimiento que se siguió para realizar la transcripción, revisión y validación de las entrevistas, así como el diseño de las tablas discursivas fue el recomendado por Farías y Montero como se citan en Pinto (2010). Con las tablas discursivas se procedió a registrar las unidades de análisis y a identificar categorías esperadas y emergentes; este fue el momento de la codificación y una primera reducción y condensación de los datos. Posteriormente se diseñaron varias matrices categoriales con diferentes niveles de reducción y condensación obteniendo una clasificación de categorías por dimensiones.

Con los procedimientos hasta aquí realizados el análisis se enfocó en la organización de la narrativas y las combinaciones entre sus elementos, es decir, sus relaciones. El discurso ha sido dividido, ordenado y clasificado en organizadores gráficos; con esto se ha logrado el objetivo de descifrar la lógica del discurso pero sólo eso. En este proceso analítico se atendieron dos criterios fundamentales de acuerdo con Cazau (2004): la exclusión y la exhaustividad. El primer criterio hace referencia a que no debe existir superposición entre las categorías, es decir, éstas deben ser mutuamente excluyentes. El segundo criterio tiene que ver con agotar todas las posibilidades de variación, es decir, que se incluyan todas las categorías relativas a la variable presentes en el soporte. Con todo, se consideró necesario trascender este nivel de análisis por medio del MAE de tal forma que se pusiera el discurso en relación con el contexto social en el que fue emitido. En los párrafos de arriba en que se explican las estructuras del MAE se puede deducir el procedimiento. De hecho, el MAE se sirvió de todo este primer ejercicio analítico.

Para entender mejor el procedimiento del MAE en lo que a la estructura cruzada se refiere se sugiere ir al final del capítulo 6 pues se consideró más didáctico describir el procedimiento al ir mostrando las figuras.

Criterios de Inclusión

Las características que las instituciones participantes debían presentar son muy específicas:

- Ser una universidad.
- Su Modelo educativo debería ser un Modelo Institucional de Responsabilidad y/o Compromiso Social Universitarios.
- Ser reconocida a nivel nacional por su proceso de institucionalización de la Responsabilidad y/o Compromiso Social Universitarios.
- Su trascendencia en el tema tenía que mostrarse en el estado de la cuestión.
- Capaz de facilitar un enlace seguro y estable que pudiera crear los vínculos elementales para llevar a cabo la investigación.
- Una universidad debería ser privada y la otra pública

Capítulo 4. Las Voces de Directivos y Coordinadores de una Universidad Privada Perteneciente al Sistema Universitario Jesuita (SUJ): Concepción de la Responsabilidad Social Universitaria como Compromiso Social

En los siguientes capítulos se exponen los resultados de la investigación. En este capítulo se presenta el análisis de la información obtenida de un primer caso estudiado: una universidad privada del SUJ; en él se muestran las representaciones que algunos directivos tienen acerca de la Responsabilidad Social Universitaria vista como Compromiso Social y cómo esta se lleva a la práctica.

Dimensiones que Conforman el Modelo Universitario de una Universidad Jesuita Mexicana

A sabiendas—por el estado de la cuestión—que la propuesta de Responsabilidad Social Universitaria de esta universidad privada tenía unas características específicas con relación al Modelo más divulgado de RSU en Latinoamérica (Modelo URSULA), se optó por dejar de lado las categorías de entrada y enfocarse en las categorías emergentes para escuchar las voces de los informantes.

Estas categorías intermedias representan factores o dimensiones que conforman el modelo educativo de la universidad en estudio y dan una primera aproximación a las lógicas y sentidos subyacentes en el discurso. En este ejercicio de factorización se identifica como variable el Modelo de RSU de la universidad participante lo cual ha permitido ir eliminando la ambigüedad y delimitando su definición teórica mostrando, a través de sus elementos de operacionalización como son las dimensiones e indicadores—que se muestran en el anexo número uno—una concepción de Responsabilidad Social Universitaria como Compromiso Social.

En seguida se muestran las categorías de entrada y las categorías intermedias en la tabla número cinco. Las categorías emergentes se mostrarán ya en su condensación final en el apartado correspondiente al análisis estructural que se sirvió de esta primera etapa analítica:

Tabla 5

Andamiaje categorial y Dimensiones de un Modelo de RSU concebida como Compromiso Social

Categorías de entrada	Categorías intermedias/Dimensiones
Responsabilidad Social Universitaria	Visión Formativa Institucional
Agentes de cambio	Intencionalidad Formativa prosocial
Desarrollo Sostenible	Recursos institucionales de formación
Desarrollo Humano Integral	Alcances Cognitivos prosociales

Modelo Institucional de RSU	Alcances prácticos prosociales
Formación	Retos y contradicciones Discurso-Praxis
Impacto del Modelo educativo	Reflexiones y respuestas ante la Pandemia
	Percepciones de Responsabilidad Social Universitaria

Nota: Tabla diseñada por el autor

La tabla cinco muestra, por un lado, las categorías analíticas que sirvieron para diseñar el instrumento de investigación <<guía para la entrevista semiestructurada>>. Por otro lado, se muestran las dimensiones o categorías intermedias, llamadas así porque recibieron el nombre por parte del autor con base en las unidades de análisis y las subcategorías que fueron emergiendo.

Las categorías intermedias permitieron reducir y estructurar los datos de tal forma que se pueden observar cinco dimensiones que conforman el Modelo educativo de esta universidad privada con un común denominador que es llamado hasta aquí <<prosocial>>, es decir, se revela un enfoque social asumido por los informantes al menos en el discurso.

Visión Formativa Institucional

Los informantes, todos, muestran un nivel de conocimiento muy alto de la visión de la Institución, de sus objetivos y de su propuesta. En seguida se enuncian los indicadores (subcategorías) que conforman esta dimensión: La propuesta educativa está íntimamente asociada a la tarea apostólica de la Compañía de Jesús en América Latina identificada también como modelo o enfoque ignaciano. En este sentido, lo apostólico que está ligado a lo espiritual desde una perspectiva cristiana católica es entendido por los informantes desde dos características fundamentales: generar comunidad y trabajar por la justicia social poniendo al centro la promoción de la dignidad de toda persona.

De lo anterior parece desprenderse una perspectiva de desarrollo humano integral que entiende la educación como concientización y acción, y el compromiso social como una trayectoria de formación y acción social. Es interesante la visión institucional que se tiene llegando a este punto porque el análisis en todo su conjunto llega a mostrar que se tiene una visión de la formación como reflexión interdisciplinaria pero también desde la acción y, ésta, por más que tenga que ver con las diferentes disciplinas académicas, con perspectiva de compromiso social, de hecho se le llama inmersión social. En un sentido contrario, la inmersión social es vista como espacios para vivir experiencias que han de llevar hacia la reflexión y una mayor conciencia de sí y del otro. De esta manera, a decir de los entrevistados, se busca incidir en los diferentes actores universitarios y grupos de interés de tal forma que se logren transformaciones de carácter personal, social, económico y ambiental en la medida de lo posible. Se considera que las palabras de una de las directoras de departamento son muy elocuentes y útiles para resumir la visión formativa percibida de esta universidad: “el lema de la universidad es: <<formar a los mejores hombres y mujeres para los demás>> (4-I-06, Pág. 3).

Intencionalidad Formativa prosocial

Este aspecto es importante ya que todos los entrevistados reconocen que existe una intencionalidad de formar a los actores universitarios con una perspectiva de justicia social, solidaridad y compromiso con los más vulnerables de la sociedad. Existen importantes coincidencias en lo relativo a que el discurso y las acciones institucionales tienen como propósito el cambio individual pero también estructural por lo que todos los currículos han sido diseñados (especialmente en la más reciente reestructuración: planes Manresa) como espacios de Reflexión, discernimiento y experiencia con perspectiva de compromiso social, si bien de ello gozan todos los miembros de la comunidad universitaria, la intencionalidad trasciende en cuanto a sus alcances pues existe formación para el liderazgo social tanto en espacios curriculares como

extracurriculares, sobre todo a partir de la implementación en 2021 de los nuevos planes curriculares Manresa en todas y todos los estudiantes serán acompañados en lo que ellos llaman <<Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria>>. En esta trayectoria la intencionalidad tiene que ver con la facilitación de espacios, recursos y vinculación pero también con la autoformación, es decir, se insiste en que es el estudiante el que decide cuánto invierte o no a dicha trayectoria.

La intencionalidad formativa prosocial aparece como sistémica en el sentido de que las funciones sustantivas están atravesadas por este enfoque. Los informantes dan cuenta de acciones relativas a la formación de docentes y colaboradores para que puedan educar en el compromiso social y la sustentabilidad, más aún, reciben capacitación permanente con la finalidad de que ellos puedan promover el desarrollo integral y la excelencia humana y profesional. Así mismo, el tipo de investigación que se promueve, según una de las directoras de otro departamento, “tiene que ver con la generación de conocimiento, con calidad académica, con pertinencia social y con incidencia social [...] es la investigación que hemos llamado ‘Investigación con sello Ibero’” (4-I-01Pág. 1, ¶ 2).

En esta dimensión aparece una categoría muy interesante que podría sintetizar la intencionalidad de la que se está hablando: Conciencia para la clase. Uno de los directivos dijo lo siguiente para explicar esta categoría: “[Tienen conciencia para la clase aquellos] hombres y mujeres que no necesariamente pertenecen al proletariado [...] sino que pertenecen a otros estamentos de la sociedad pero contribuyen debidamente a través de su vida, sus acciones, pensamientos, escritos en la transformación de la sociedad.” Cuando habla de aquellos que pertenecen a otro estamento se refiere a un nivel socioeconómico alto, en este caso al que pertenecen una buena cantidad de estudiantes de esta universidad, pero el informante va más

allá— aunque se le preguntó y no lo confirmó, pues dijo que era una reflexión personal—, expresó la intencionalidad institucional de promover dicha conciencia para la clase al decir: “yo quiero suponer que estos jóvenes, por lo menos un buen número, tengan esta conciencia para la clase que sean conscientes de que al ocupar un lugar al interior de la sociedad y equis estamento económico sean obligados en conciencia de una sociedad más justa” (1-I-11, Pág. 6, ¶ 2). Con todo y que, al decir del mismo informante, es una reflexión personal, inferimos que esta reflexión es institucional ya que el discurso coincide con los demás entrevistados. De cualquier forma ha sido muy valioso conocer esta categoría, su definición y operacionalización que dará mucha luz a la hora de elaborar las conclusiones.

Los Recursos Institucionales de Formación

A este respecto llama mucho la atención la recurrencia a un término: <<espacios>>. Ya que se tiene un conocimiento cada vez profundo del soporte se puede inferir que la utilización de este término hace relación a una propuesta educativa en libertad, abierta a la autonomía del sujeto en conformación, es decir, la institución facilita los recursos y como se mencionaba en líneas arriba cada estudiante decide el tipo de inversión que hace a su formación. La propuesta ético-política de esta universidad jesuita se toma o se deja pero siempre está abierta; en esto hace pensar este término que en sí mismo tiene una connotación de amplitud, de libertad.

Un recurso que no precisamente brinda la institución pero sí puede servirse de él tiene que ver con cuestiones ya abordadas por grandes teóricos como Vygotsky y Ausubel con relación al papel que juegan los aprendizajes previos en la adquisición de nuevos aprendizajes. Por eso parece muy importante destacar el hecho de que todas y todos los entrevistados han tenido experiencias previas relacionadas con el compromiso social antes de estudiar y/o trabajar en esta institución que, dicho sea de paso, la mayoría de ellos estudiaron la licenciatura, algunos maestría y doctorado en esta institución o en alguna otra del SUJ o de AUSJAL. Retomando, las

experiencias previas que reportan los entrevistados y que consideran les ha ayudado a identificarse con el modelo educativo (la filosofía, el enfoque—como ellos le llaman—) tiene que ver con la cultura familiar orientada a la solidaridad con el otro, varios reportan experiencias relacionadas con la espiritualidad cristiana católica en su familia o escuela. Hay quien expresa que ya desde joven era activista social. Aquí la voz de dos de las entrevistadas:

Curiosamente he estado en ese proceso de reflexión [...] en mi adolescencia fue fundamental pertenecer a estos grupos [de formación y misiones católicas] para mí esas experiencias fueron dictando inclusive en mi elección vocacional [...] no fue azar que yo estudiara en la Ibero, no fue al azar que yo me hubiera formado tan libremente en la Ibero y como tan congruente conmigo misma y que haya sido siempre mi deseo de regresar a [esta universidad] y de formar parte de todo el proyecto de universidad; digamos que mi proceso no fue a posteriori, siento que sí me formó [la institución] pero también me permitió nombrar y acabar de asimilar muchos procesos que yo había vivido anteriormente. (6-I-21, pp. 8, ¶5.9, ¶ 1)

[...] obviamente sí influye para algunas cosas quienes han tenido experiencias desde más chicos, desde las escuelas donde han asistido, hay escuelas generalmente católicas donde se vive mucho el voluntariado o de la comunidad judía en donde se promueve mucho el servicio social. (7-I-23, Pág. 9, ¶ 1)

En la siguiente figura se recogen los recursos institucionales de formación cuidando de atender tanto al criterio de condensación como al de exhaustividad en el entendido de que en esta primera presentación de datos el objetivo principal fue la factorización o agrupación por dimensiones/categorías emergentes intermedias, siendo esta una de ellas. Ya en el apartado de las palancas del cambio dedicado de manera especial al análisis de recursos de formación

transformadora se profundizará la cuestión de tal forma que se dará un paso adelante desde una lógica de operacionalización.

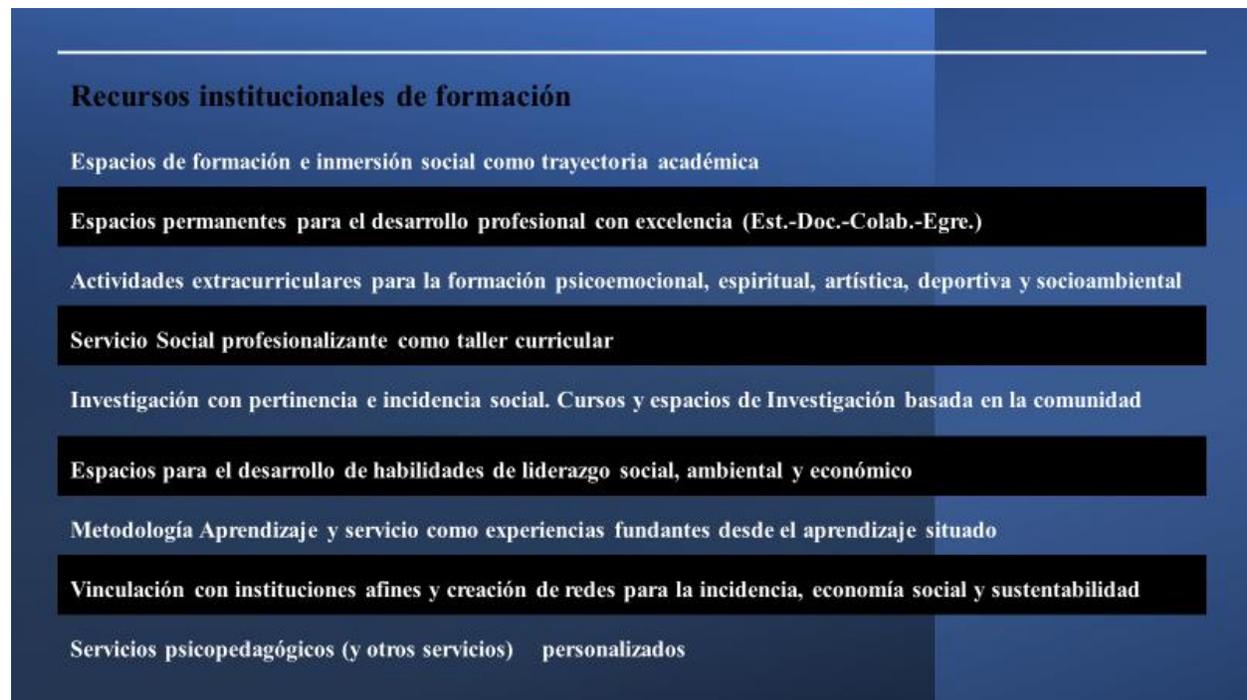


Figura 4 Recursos institucionales de formación con perspectiva de Compromiso Social

En la lista que se muestra se pueden destacar tres aspectos que se articulan y hablan de la relación de esta dimensión con las otras dimensiones. El primer aspecto para considerar tiene que ver con la generación de espacios curriculares y extracurriculares que comprenden una formación integral, es decir, además de la formación académica profesionalizante se toman en cuenta necesidades humanas de desarrollo personal en lo que se refiere a dimensiones como la psicoemocional, espiritual, artística, deportiva y la relación con el entorno sea este social o ambiental. El otro aspecto que aparece es la vinculación de los grupos de interés internos con los externos como un medio para el logro de objetivos formativos pero también de incidencia social. Un tercer aspecto que puede inferirse es la cobertura sistémica en el sentido de que se atiende a

todos los actores universitarios internos y externos: estudiantes, docentes, colaboradores y grupos de interés externos (asociaciones, empresas y grupos vulnerables). Es de destacar la importancia que se le da al Servicio Social dentro lo que es denominada Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria de los estudiantes; a este respecto, las palabras de una de las entrevistadas confirman la perspectiva encontrada en los recursos de formación aquí descritos:

[...] incluso creo que dentro de la Ciudad de México somos la única universidad que tiene un proceso académico de servicio social, es decir, que tiene peso en talla curricular, tiene 16 créditos, es la materia más pesada de toda la malla curricular [...] (Pág.) el servicio social, entonces, eso, tiene un impacto importante hacia lo que representa dentro del plantel y digamos que son temáticas o problemáticas en las que trabajamos que van muy de la mano con dos cosas: uno, con las preferencias apostólicas universales de la compañía de Jesús, y por otra parte, los temas de la AUSJAL que también van dictando de cierta manera la agenda que debemos tener en términos de apostolados [...] (8-I-05, pp. 2, ¶ 5.3, ¶ 1).

De acuerdo con la palabras de esta informante, el Servicio Social se enmarca en una concepción de apostolado por lo que trasciende finalidades académicas, de desarrollo humano personal y de desarrollo profesional que la institución propone, dándole así un significado espiritual en el sentido que se explicó líneas arriba: servir al otro, crear relaciones y estructuras humanas dignas y justas. Aquí surge una pregunta ¿qué tanto esta filosofía, esta espiritualidad está siendo internalizada por los actores universitarios de esta institución?

Alcances Cognitivos prosociales

Si bien esta dimensión hace referencia a cuestiones cognitivas, se puede hablar también de competencias metacognitivas promovidas por el modelo educativo de esta institución. Son

recurrentes categorías tales como concientización (concientizar), reflexión, comprensión, reconocimiento, pensamiento crítico, modo de proceder ignaciano e identificación. De esta dimensión se pueden inferir algunas notas de la concepción que en esta universidad se tiene de educación y formación que será importante cristalizar en las conclusiones, sin embargo lo que en este momento entraña mayor interés analítico es justamente la orientación que se le da al desarrollo de las competencias promovidas, por ejemplo la competencia que se podría denominar <<ser consciente>> generalmente está orientada a la conciencia de la propia dignidad humana y de la del otro independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, físicas u otras. Esta conciencia tiene que ver también con la reflexión y el análisis crítico que se van elaborando a partir del contacto con la realidad respecto a temáticas de discriminación, injusticia social, pobreza, conflictos de salud y ambientales, entre otros.

Todo lo que se ha discurrido en el párrafo anterior representa una base cognitiva y metacognitiva que abre la posibilidad de desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico como pueden ser el *cuestionar* las estructuras sociales injustas y *reconocer* actitudes políticas y educativas paternalistas, así como el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades personales e institucionales. Hasta aquí, siendo algo aventurados, se podría resumir todo en una categoría que se podría denominar causal-dinámica y es la <<Reflexión tridimensional>> (extraída en su literalidad del soporte) que implica una actitud analítica existencial ante el yo como persona, profesionalista y ciudadano. De este modo, el <<ser consciente>> vendría a ser una categoría teleológica. Estas dos categorías, sin embargo, pareciera que piden una tercera para conformar un trípode metodológico, que expresada en una forma algo abstracta se podría llamar <<Identificación>>.

Los informantes revelan dos tipos de identificación consustanciales al sentido de pertenencia y a procesos naturales de institucionalización (sedimentación-desedimentación desde la perspectiva de Buenfil-Burgos, 2006), estos son: a) una profunda identificación de colaboradores con la universidad, y b) necesidad de identificación de estudiantes con la propuesta educativa y ético-política institucional. La identificación estaría relacionada entonces con una forma de ser y hacer como estudiante, profesionista y ciudadano en tres dimensiones: social, económica y ambiental. Finalmente, este trípode vendría a ser parte de lo que algunos entrevistados llaman <<El modo de proceder ignaciano>>. Pero el trípode sólo sería una parte de esta metodología ignaciana, porque en el siguiente apartado se analizará lo que este trípode sostiene desde una perspectiva interpretativa del autor de esta tesis.

Alcances Práxicos Prosociales

Parece que una palabra sola termina por definir el faltante a lo que en líneas arriba se denomina <<el modo de proceder ignaciano>>: incidencia. Esta categoría densamente presente en el soporte contiene dos significados identificados literalmente en el discurso de los directivos entrevistados, estos son: *acción* y *experiencia*. Pareciera ser que el modo de proceder ignaciano es circular, es decir, la reflexión lleva a la acción y la acción a la reflexión, o bien, la experiencia lleva a la reflexión y ésta como proceso de resignificación y/o evaluación lleva a la acción nuevamente; aunque podría hablarse también de una experiencia de reflexión y de contemplación en la acción.

Se puede decir que los informantes, siendo de áreas o departamentos diferentes, expresan armónicamente los alcances práxicos prosociales de su institución educativa. Sobre todo hacen referencia a programas de incidencia ignaciana (trabajo en cuestiones de Derechos Humanos con migrantes a nivel local, nacional e internacional y todo lo que implica la problemática de fosas clandestinas); los espacios de la llamada Reflexión interdisciplinaria, el Servicio Social y los

diversos programas transversales sobre cuestiones de género, sustentabilidad, multiculturalidad y derechos humanos. Sobresale en esto el proceso de inclusión educativa y social intensificado en los últimos seis años en el cual se dan apoyos de becas de hasta el 100% y becas de manutención a un promedio de 700 estudiantes de escasos recursos e indígenas. Pero la inclusión educativa y social no se reduce a los apoyos económicos, sino que tiene que ver con un proceso personalizado y comunitario de acompañamiento como refiere una de las directoras de área entrevistadas:

Las que diríamos que son exclusivas para estudiantes, son las de los servicios psicopedagógicos, porque esas sí son exclusivamente para estudiantes, porque es una atención individualizada y las del programa de equidad educativa en donde se da acompañamiento a estudiantes becados, del programa “si quieres puedes”, a estudiantes provenientes de comunidades indígenas y a estudiantes que requieren algún tipo de necesidad educativa específica. [...] Sobre su integración social y académica a la Universidad, por ejemplo, tanto para los estudiantes de pueblos indígenas de licenciatura como los estudiantes becados, hay un programa de formación y de acompañamiento, que durante el primer año tienen un <<tutor par>> que es un compañero de su carrera (7-I-07, pp. 2, ¶ 4.3, ¶ 2).

La Creación de Redes y el Impacto Social

Uno de los alcances prácticos prosociales que es justo destacar es la creación de redes para poder implementar programas que como ya se mencionó trascienden el ámbito local. Parte importante de este tema es la concepción que del trabajo en redes se tiene. Para una mejor aproximación parece más conveniente citar algunos comentarios sobre esta cuestión.

[...] es una de las características [de este Programa] siempre tratamos de hacer todo en red consideramos que lo que se construye realmente debe ser siempre en red no sirve que hagamos las

cosas solas y solos, yo creo que de entrada ya es un discurso contracultural [...] tenemos muchas organizaciones con las que estamos colaborando en esto que es conflictividad socioambiental [...] En el caso del programa interculturalidad y asuntos indígenas es fortalecer redes, ahorita se está trabajando mucho con organizaciones que están generando la propuesta del buen vivir, tratamos de poner los medios para que las organizaciones se puedan encontrar y nosotros sumarnos a la participación. El programa de asuntos migratorios que básicamente tiene que ver o que las líneas principales en esta gestión han sido el fortalecimiento de redes que tienen que ver con albergues o defensores de derechos de migrantes y un trabajo de acompañamiento con defensores de derechos de migrantes (5-I-09, pp. 2-4).

Finalmente, hablar de alcances puede hacer referencia no sólo a lo que se está logrando, a las acciones concretas o programas que se puedan estar implementando (bien o más o menos, este trabajo de investigación no da para tanto). También los alcances podrían indicar el impacto del Modelo como discurso. Más aún, éste impacto podría relacionarse con la permanencia en el tiempo del modo de proceder ignaciano (cognitiva y conductualmente) en las personas que se han formado en esta institución jesuita, entre varias citas se ha elegido la siguiente tal vez porque podría estar acercando un poco más a la realidad estudiada. Si bien se cuenta con varias unidades de análisis que muestran las acciones de los egresados esta tiene un elemento muy elocuente justo al final:

Sí [...] a mí me impresionó favorablemente hace unos años que había cientos de estudiantes egresados que trabajaban directamente en cosas de carácter social [...] no trabajaban en el banco, en empresas sino directamente en cuestiones sociales. (1-I-14, Pág. 7, ¶ 7).

Las Otras Dimensiones

Las otras tres dimensiones que aparecen en la figura 1 contienen elementos que muestran la capacidad de crítica, autocrítica y respuesta ante el conflicto; están articuladas con las otras cinco dimensiones porque revelan una dinámica de permanente resignificación y configuración del Modelo educativo institucional. Con todo, para efectos relacionados con los objetivos de la presentación de datos en esta primera etapa se dejarán en suspenso tanto la dimensión relativa a *la respuestas ante la pandemia* como la dimensión que registra las *contradicciones o limitaciones institucionales entre discurso y praxis*. Esto se justifica por la utilidad que estas dimensiones tendrán para la reflexión de tipo aporético final.

Con la dimensión *Percepciones de Responsabilidad Social Universitaria* los entrevistados coinciden en que se debe pasar del sólo discurso o de la simulación. En general, simplemente describen, caracterizan y por momentos hacen crítica de la RSU como política utilizando algunas veces el <<debería ser...>>; hay que señalar que algunos informantes expresaron o bien no dominar el tema sobre RSU o definitivamente no suscribir a dicha concepción ya que desde hace años, al menos seis, ya no existe una coordinación de RSU en esta universidad; sin embargo, cuando se les preguntó sobre lo que ellos concebían por RSU todos refirieron datos acordes a la teoría pero caracterizándola desde su concepción del Compromiso Social al estilo de la Compañía de Jesús, a veces explícitamente, por ejemplo al preguntar a una de las entrevistadas sobre su concepción de RSU dijo: “Es complicado porque yo no suscribo la responsabilidad social universitaria, me parece que para un sentido puramente ignaciano es mucho más allá de lo que se entiende como responsabilidad social universitaria [...]”. (8-I-19, Pág. 8, ¶ 3)

Por otro lado, cabe resaltar que uno de los elementos vertebrales de la propuesta del Modelo URSULA de RSU—el otro enfoque latinoamericano de Responsabilidad Social

Universitaria—relativo a los objetivos del desarrollo sostenible nunca aparece en cuanto tal en el discurso de los entrevistados, más bien se insiste en la justicia social, la inclusión, la concientización de los estudiantes ricos sobre la realidad de injusticia y pobreza de la sociedad mexicana y la necesidad de transformar esas estructuras. Aquí se presenta un ejemplo que soporta la inferencia de que en esta institución se piensa la RSU desde la noción de Compromiso Social ya bien arraigada al menos en los directivos y coordinadores de Programa.

¿Cuál es la concepción de responsabilidad social universitaria que usted tiene?: [...] por un lado me parece que debe ser una postura política institucional que creo que [esta universidad] en ese sentido la tiene [...] acompañar [...] a la modificación o cambio de estructura aunque sea muy utópico [...] hacer más corta la desigualdad que existe en este país [...] esta postura política de favorecer a los menos favorecidos, es decir, sí tenemos prácticas pero no son prácticas al azar, se tiene una postura de con quién; con quienes más lo necesitan (Pág. 7, ¶ 5)6-I-RC -16).

Se ha considerado que es útil ir perfilando una definición de Compromiso Social y mostrar las formaciones de sentido de los entrevistados con respecto a la concepción RSU. por ello en la tabla 2 se enuncian algunas notas o elementos básicos que hasta el momento van configurando la concepción que de RSU tienen los informantes con base en la matriz de dimensiones, y las notas o características que van configurando una definición de Compromiso social de acuerdo con la presentación de los datos que se hizo en este apartado.

Tabla 6

Elementos que conforman la concepción de RSU y Compromiso Social

Responsabilidad Social Universitaria	Compromiso social
Inherente a la universidad	Dignidad de la persona
Debe ser una política institucional y transversal	Justicia social y Derechos Humanos

Discurso que hay que internalizar	Crear comunidad/ser con y para los demás
No busca reconocimiento mediante certificaciones	Solidaridad con los más vulnerables
Denunciar y trabajar en la modificación de estructuras sociales injustas	Desarrollo humano integral
Inclusión de estudiantes de escasos recursos	Sustentabilidad
Responde a necesidades y demandas de la sociedad no de intereses economicistas	Excelencia académica-profesional y humana
Educación de calidad a los estudiantes y no verlos como clientes	Reflexión/Ser consciente
Promueve el discernimiento profundo y afectación personal desde la realidad	Acción/incidencia social
Promueve la excelencia profesional	Inclusión
Servir al otro	Economía social

Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar, las representaciones que se tienen de RSU empatan con las categorías que emanan del discurso en general, independientemente de que la conversación no se centró en dicha categoría sino que tuvo un carácter más bien exploratorio. El discurso se revela homogéneo, armónico y claro. Además, pareciera que en cierto sentido hay un ‘desmarque’ con relación a ciertas concepciones de la RSU oficial. Podría, esto último, atribuirse a que la propuesta de esta universidad jesuita es sustancialmente una propuesta ético-política y es desde ahí donde se podría entender más esta notable diferencia, sobre todo porque la AUSJAL ha venido desarrollando desde inicios de este siglo todo un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria latinoamericana, así se verifica en el primer estado del arte sobre esta cuestión (Parra, 2008) y se ratifica en el segundo estado del arte sobre RSU (Gargantini, 2014). Con todo, es justo señalar que en los dos estados del arte mencionados siempre se hace referencia al

Compromiso Social como parte de la identidad misma de la Compañía de Jesús, así que, si se percibe cierta actitud crítica a las políticas de RSU en algunos informantes podría estar asociado a una cuestión de afirmación identitaria o a un desencanto de la RSU como se ha venido desarrollando.

Ya para cerrar este apartado, en el anexo 1 se muestra que aún son varias las categorías que conforman las mencionadas dimensiones, pero se ha considerado suficiente el grado de reducción y condensación para no perder la estructura de sentido del soporte, además se considera que ha sido solamente una etapa inicial de análisis que facilitó en gran manera el tratamiento de los datos desde el Modelo de Análisis Estructural de Hiernaux, como se verá más adelante. Se considera importante señalar que el uso de <<categorías>> en lugar de <<valores>> permite mantener el trabajo analítico dentro de lógicas cualitativas, si bien las <<categorías>> de suyo no permiten un tratamiento cuantitativo, es decir, no se pueden expresar numéricamente (Cazau, 2004).

En definitiva, las dimensiones resultantes han permitido observar características sustanciales de un modelo de gestión, investigación y formación integral con compromiso social que de acuerdo con Díaz Barriga, Martínez y Cruz (2011) dan visos de su capacidad de “concreción en un proyecto curricular en una institución dada [sin embargo, dicha concreción] es compleja e implica no sólo la tarea de ‘implantación’ del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa” (pág. 1). Se infiere que el modelo de esta universidad jesuita ha dado importantes pasos en cuanto a su concreción como un proyecto curricular y al carácter sistémico y transversal del mismo. En cuanto a la complejidad que esto representa ya se abordará más adelante.

Por otro lado los datos muestran que este modelo de educación universitaria se ubica en el marco de la tradición educativa humanista pues al decir de Patiño (2012) este tipo de tradición educativa “está fincada en la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado” (Pág. 24). Por su parte, Parra (2007) señala que el compromiso social implica la promoción de la dignidad de todo ser humano y la justicia social incluyendo la mitigación de la pobreza de su entorno. Así, este apartado permite abrir la discusión con el propósito de profundizar en los siguientes niveles de análisis.

Si bien es cierto que el ordenamiento de los datos por dimensiones (categorías) e indicadores (subcategorías) forma parte del proceso de operacionalización de una variable que permite elaborar índices en un investigación de orden deductivo (Cazau, 2004), aquí un tipo de aproximación empírica por medio de entrevistas ha sido el primer paso, por ser inductiva-fenomenológica.

Factores de Transformación Personal, Institucional y Social que Configuran un Modelo Universitario con Perspectiva de Compromiso Social

Las palancas del cambio que aquí se denominarán factores están sustancialmente relacionadas con la teoría de las inteligencias múltiples de la cual se han extraído los dos puntos anteriores a manera de síntesis y de acuerdo con la utilidad que para esta fase de análisis proporcionan. Estos dos puntos ayudan a una mayor comprensión de la eficiencia que puede tener el uso de variados recursos para lograr efectos de transformación cognitiva y conductual en individuos y grupos humanos, Gardner (2011, 2009) llama a este recurso <<redescripción representacional>>. Junto a este recurso Gardner propone lo que él llama otros factores que están generalmente implicadas o hay que tomar en consideración en cualquier proceso de

transformación o cambio de mentalidad ya sea personal, grupal o social. Estas son los siete factores: razón, investigación, resonancia, redescpciones representacionales, recursos y recompensas, sucesos del mundo real y resistencias.

En seguida se muestra la ilustración 2 que contiene las palabras clave extraídas de las definiciones de Gardner que se utilizaron para identificar—en las tablas discursivas que contienen las unidades de análisis así como en las matrices categoriales— y clasificar aquellos elementos que estuvieran asociados a los factores del cambio. También se muestran las categorías que emergieron o se identificaron del soporte que constatan la presencia de factores intencionales de transformación en el modelo universitario en estudio de acuerdo con las representaciones de las y los entrevistados.

Falta título de la tabla. No parece clara la columna de redescpciones representacionales.

	Razón	Investigación	Resonancia	Redescpciones representacionales	Recursos y recompensas	Sucesos del mundo real	Resistencias
Palabras clave para el análisis	Enfocarse	Recopilar Evidencias claras	Coherencia (mensaje realidad y mensaje-emisor)	Representación de un mensaje	Recursos	Acontecimientos	Obstáculos
	Ponderar	Constatar necesidad de cambio	Afinidad/confianza (del receptor hacia el emisor)	Diversificación	Refuerzos positivos	Inevitables	A mayor articulación menor resistencia.
	Concluir			Formatos Complementarios	Articulación con las precedentes palancas	Negativos Positivos	
Categorías emergentes a partir del análisis	Discernimiento	Análisis de la realidad <i>in situ</i>	Afinidad con la filosofía universitaria	Diversidad de espacios curricul	Diversas becas	Tragedias personales y sociales	Sociedad de consumo
	Reflexión	Investigación para la transformación social (pertinencia e incidencia social)	Formación previa prosocial (familia, religión)	Formación multimodal	Recursos para investigación	Inmersión en probl. sociales	Bagaje cultural y familiar
				Interdisciplina	Variedad de espacios para socialización	Participación en programas soc. muy difíciles	Elitismo
				Diversidad de formatos	Vida universitaria atractiva		Esteretipos
			Diversas actividades extracurriculares				

Figura 5 Factores del cambio mental: palabras clave para el análisis y categorías emergentes.

Este procedimiento analítico requirió adecuarse al criterio de condensación y presentación según Miles y Huberman (como se citan en Denman y Haro, 2000) para mostrar los núcleos que dan sentido a un discurso que revela toda una estructura sistémica, articulada y por tanto intencional, de formación y transformación personal y comunitaria—en el sentido de comunidad universitaria—con proyección social. Para efectos de objetividad y para ratificar que los datos no se manipularon para hacerlos responder a la teoría, sino que ésta más bien se ve confirmada por los resultados analíticos se pueden revisar los anexos 1, 2 y 3 además que en este apartado se dará prioridad a las voces de los entrevistados para explicar el gráfico que presenta los datos obtenidos. Aquí las voces clasificadas en los diferentes factores y ordenadas de forma que expliciten las categorías enunciadas en la tabla arriba presentada.

Razón

[...] yo tuve la oportunidad de dar clases, siempre se saca ese tema [el compromiso social] más que a discusión a discernimiento y cuestionamiento, cuál es tu rol desde tu trinchera y como puedes tener este impacto positivo para la sociedad ya cada licenciatura lo maneja de manera diferente. (3-I-02, pág. 1, ¶ 2)

[...] me parece que en las universidades Jesuitas lo que se está perfilando es que sea desde un discernimiento profundo y desde una afección personal. (8-I-20, pág. 7, ¶ 1).

Pareciera que el sentido de discusión de la primer entrevistada en contraste con el significado que le confiere al discernimiento y el cuestionamiento, tiene que ver muy posiblemente con que el primer concepto implicaría un tipo de confrontación y el discernimiento un ejercicio más analítico y racional que emocional. Sin embargo, el segundo en el segundo párrafo la informante más allá de reafirmar el discernimiento como una estrategia institucional, incluye también la cuestión de la afectación personal, entendida ésta no en el sentido emocional, sino en cuanto que la Reflexión al estilo jesuita no se queda en el discernimiento sino que eso

que se concluye se debe asociar a la propia vida y haga tomar una posición frente a ese tema, como la misma informante lo explicita en seguida: “[...] apelar al discernimiento y la experiencia profunda para que se conviertan cada vez más en personas que muevan estas estructuras injustas. (8-I-22, pág. 8, ¶ 1). El primer comentario también relaciona inmediatamente el discernimiento con la acción en el sentido de impactar positivamente a la sociedad. La lógica de la reflexión encierra las mismas significaciones: cuestionar, ponderar y actuar desde un enfoque integral no segmentado:

[...] también se recupera la reflexión desde 3 ejes que es el personal yo como persona que reflexiono, como profesionista [...] sobre todo el sentido social de la profesión es decir yo que estudio ingeniería biomédica qué implicaciones sociales tiene mi carrera y cómo poder responder a ciertas problemáticas sociales de México y el mundo; y la última es yo como parte de una comunidad qué reflexiono sobre mi papel en todo esto (8-I-18, pág. 8, ¶ 1).

Investigación

[...] yo creo que todo el enfoque de la universidad y la planeación estratégica [está orientada a] que sepan interpretar la realidad desde la misma realidad; yo creo que eso va más allá de la propia definición de la responsabilidad social universitaria, un paso adelante de ‘chavos salgan, conozcan, empápense de más cosas y de ahí propongamos algunos cambios’. (2-I-11, pág. 3, ¶ 3)

Este directivo revela un concepto más amplio de investigación, en ningún momento se refiere a proyectos de investigación más o menos formales, está hablando de un proceso formativo <<estratégico>> en cuanto tal, de una lógica que atraviesa el ser y quehacer de la institución y trasciende, como él mismo dice, políticas ‘exteriores’ como la de RSU. Nuevamente se puede constatar la finalidad: transformar de alguna manera esa realidad. El concepto de

investigación parece que tiene que ver con la inmersión social, el contacto con la realidad como competencia existencial, académica y profesional. Una de las directoras habla de esto mismo pero en otro nivel, aunque todavía informal: “Somos [en esta Dirección] una cosa rara (ríe), yo oficialmente no tengo investigadores, pero sí tengo investigadores y yo sé que son muy buenos y buenas investigadores pero oficialmente te digo no tienen esa categoría, sin embargo hacen investigación para la incidencia”. (5-I-15, pág. 5, ¶ 3). Nuevamente el binomio dinámico, en este caso investigación-incidencia.

Con todo, existe, al decir de algunas entrevistadas formación para la investigación formal y, con ello algunos estímulos, así lo expresa alguien que lleva toda una vida en el sistema jesuita: “Hoy estoy tomando un curso [aquí mismo] sobre investigación basada en la comunidad [esto] va dando más herramientas para poder hacer mejor tu chamba, eso también lo agradezco mucho; desde [esta universidad] hay muchas posibilidades para formación” (8-I-27, pág. 11, ¶ 2). Muy probablemente estas comunicaciones nos revelan un aspecto del modo de proceder ignaciano ya que aquí también se muestra la finalidad, la intencionalidad, es decir, hay una claridad en el para qué, en esta comunicación es ‘para poder hacer mejor la chamba’. Evidentemente sólo los expertos en este modelo podrían confirmar si se está llegando a una aseveración cierta o no en lo que aquí se infiere respecto al modo de proceder ignaciano.

Ya en el más alto nivel de formalidad del trabajo de investigación una de las expertas de esta universidad expresa lo que ahí se concibe como investigación a ese nivel, y constata que se trabaja en ello dando un ejemplo de la vida universitaria:

[...] definimos la política de investigación propia de la universidad que tiene que ver con la generación de conocimiento, con calidad académica, con pertinencia social y con incidencia social [...] (4-I-01, pág. 1, ¶ 2).

Tenemos anualmente la premiación a estudiantes que participan en proyectos de investigación con pertinencia e incidencia social y cuando escuchamos sus testimonios nos damos cuenta que sí hay de manera notable en la universidad este compromiso, no te puedo decir que al 100% pero lo hay. (4-I-27, pág. 9, ¶ 2)

Resonancia

Este factor contiene dos categorías: afinidad con la propuesta universitaria y formación previa prosocial. Es interesante cómo algunas palabras clave extraídas de las definiciones del autor se encuentran tal cual en el soporte como en la siguiente comunicación:

A veces quienes escogen la universidad es porque ya tienen una afinidad con esta filosofía y entonces la refuerzan [...] sería un poco irresponsable decirte que todo el mundo lo logra, sí creo que tenemos un porcentaje significativo de egresados, egresadas tanto de maestrías y doctorados que refuerzan su compromiso social. (4-I-26, pág. 9, ¶ 2)

En cuanto a la formación previa ya en la primera presentación sobre las dimensiones del Modelo se explicó el concepto con relación a grandes teorías de la educación, en este apartado se exponen algunos comentarios desde la perspectiva de cómo ese aprendizaje previo empató con la filosofía de la universidad pero es visto como una base que ha dado continuidad a su proceso de transformación personal orientado a ciertos valores personales e institucionales. Se planteó una pregunta respecto al impacto que el modelo educativo, enfoque o filosofía de la universidad ha tenido en sus vidas, hubo respuestas como la siguiente:

No, no, no, en este tiempo la [universidad] me ha ayudado a profundizarla. Digamos que antes por un poquito de cosas que había aprendido, por la evangelización que había tenido en mi familia me orientó a esto y ya con un poquito de método me he dado cuenta de que es inmenso lo que se puede hacer. (2-I-14, pág. 4, ¶ 5).

Llama la atención este comentario ya que, si bien algunas entrevistadas son relativamente jóvenes y con una experiencia laboral aún no tan considerable por la misma razón y no por otra, el directivo que compartió estas palabras tiene un curriculum muy interesante relacionado con organismos internacionales y sin embargo expresa que el método ignaciano le ha abierto su perspectiva de manera muy importante, de hecho lo explica detalladamente pero no ha parecido conveniente alargar este punto pues hay otras voces que escuchar como la de la siguiente entrevistada que estudió licenciatura y dos maestrías en esta universidad y ahora es colaboradora, en este sentido se cuenta con la voz de algunos egresados entre los informantes:

[...]no fue azar que yo estudiara en la Ibero, no fue al azar que yo me hubiera formado tan libremente en la Ibero y como tan congruente conmigo misma y que haya sido siempre mi deseo de regresar a la Ibero y de formar parte de todo el proyecto de universidad; digamos que mi proceso no es a posteriori siento que sí me formó pero también me permitió nombrar y acabar de asimilar muchos procesos que yo había vivido anteriormente [en familia, misiones católicas y trabajos con personas vulnerables fuera de la universidad]. (6-I-24, pág. 9, ¶ 1)

Lamentablemente no se pueden registrar literalmente muchos datos ofrecidos generosamente por las y los entrevistados pero contextualizando sus palabras se puede afirmar que más allá de una resonancia entendida como afinidad, las experiencias previas que han sido narradas y el reconocimiento de lo que la universidad les ha brindado revelan una profunda identificación con lo que la misma entrevistada ha llamado el ‘proyecto de universidad’, tal vez como se analizaba en el apartado de las dimensiones este proyecto es asumido desde una perspectiva más existencial o espiritual que laboral, en cuanto a que forma parte de objetivos llamados apostólicos de la Compañía de Jesús, es lo que se infiere hasta el momento a partir de

esta última comunicación que revela una importante afectación emocional y existencial, se percibe como una experiencia que confiere sentido a su vida. Es a este tipo de resonancia a la que se refiere Gardner (2011), la que implica los sentimientos también.

Redescripciones Representacionales

Antes de abordar directamente los datos parece preciso puntualizar algunas cuestiones. Para Gardner (2011) esta es la palanca vital de un profesor o cualquier líder. Esta palanca del cambio la utilizan aquellos que han comprendido que no hay un solo camino real para el aprendizaje sino varios, y que si se quiere impactar al receptor de la instrucción o del mensaje es necesario implementar cierta dosis de versatilidad lo cual a su vez genera mayor confiabilidad. Este factor de transformación hace relación al potencial que se tiene para comunicar la lección que se quiere dar en los formatos más diversos posible, atendiendo a la lógica de las inteligencias múltiples.

Entonces, las palabras clave que se han extraído son: Representación de un mensaje, diversificación, formatos complementarios. En el cuadro que orienta esta segunda fase de presentación de resultados (ilustración 2) se pueden observar las categorías emergentes y su relación con las palabras clave. Es necesario aclarar que los términos *diversos*, *distintas*, *muchas* se han transcrito en su literalidad original. También hay que señalar que las unidades de análisis elegidas tienen un componente implícito o explícito que revela la intencionalidad de cambio, se puede ver en la siguiente narración:

[...] con diversos procesos o espacios curriculares de acción social [para] que todos los alumnos de todas las carreras [...] tengan una experiencia de inmersión social, desde la propia disciplina [y empiecen] a desarrollar esta capacidad de transformación social que puedan tener (6-I-04, pág. 2, ¶1);

Otra informante lo refiere así: [...] formar desde distintas maneras tratando de que haya un impacto” (5-I-01, pág. 1, ¶ 3). En estos dos comentarios se puede ver una estructura similar: el qué (experiencia de inmersión social, formar), el cómo (diversos procesos o espacios curriculares, desde distintas maneras) y el para qué (desarrollar capacidad de transformación social, que haya impacto). A esto se ha hecho referencia cuando se asevera que existe un discurso homogéneo y hasta armonioso en la totalidad de los participantes, le estructura narrativa es similar. Con todo hay que destacar el punto de la diversificación de espacios curriculares

Las siguientes comunicaciones dejan ver otro punto importante y más propio de las redescpciones representacionales:

Eso de las materias ¿no?, pero la idea es que los profesores también, los académicos que conformamos este Centro tengamos un relación permanente con otras muchas disciplinas, que la tenemos, [se] involucren en tareas, proyectos, actividades, reflexiones, coloquios de otros departamentos de la universidad de otros espacios académicos fuera de la universidad. (01-I-18, pág. 9-10)

[...] a través de estas actividades deportivas, culturales, espirituales, lo que fomentamos es el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales, para hacer aportes desde su profesión a construir un mundo más justo, más solidario. (7-I-04, pág. 2, ¶1)

Aquí aparece un elemento a destacar, los destinatarios no sólo son los estudiantes, también lo son profesores y colaboradores, en este caso el director de departamento se incluye al decir “los académicos que conformamos este Centro tengamos un relación permanente con otras muchas disciplinas”. Se puede constatar que los párrafos son de diferentes informantes y, sin embargo, aquí se vuelve a identificar la misma estructura narrativa en un caso y similar en otro, lo cual arroja mayor luz intelectual. El qué o quién (los profesores y colaboradores,

autoconocimiento...), el cómo (tareas..., actividades deportivas...) y para qué (interdisciplinariedad, construir un mundo más justo). Aquí aparece el concepto de diversificación de formatos (tareas, proyectos, actividades, reflexiones, coloquios), pero se puede ir más allá al considerar que la finalidad que expresa la informante del segundo párrafo hace trascender las mencionadas actividades curriculares y colocarlas en el plano de redescpciones representacionales. Es entonces la finalidad, el *telos* lo que confiere esa cualidad a ese tipo de actividades curriculares que al parecer no son de relleno y que, si bien pueden servir para socializar, lo cual resulta un atractivo y también formativo para los estudiantes y demás actores universitarios, tiene una intencionalidad sustancialmente acorde con la propuesta de la universidad: se fomentan habilidades sociales, de autoconocimiento y autorregulación para “para hacer aportes desde su profesión a construir un mundo más justo, más solidario”. Esta propuesta empata también con la teoría de las inteligencias múltiples por las habilidades que fomenta y con el Cambio mental por el propósito subyacente. Cabe dejar claro que se considera necesario escuchar las voces de profesores y docentes en lo relativo a este factor y no sólo eso, observar las prácticas cotidianas de enseñanza para poder tener una idea más completa del uso de las redescpciones representacionales.

Recursos y Recompensas

El tema de las *recompensas* de pronto tiene una connotación negativa o al menos insuficiente desde algunos enfoques educativos en cuanto a su efectividad para provocar cambios sustanciales y permanentes, asunto que no se discutirá en este espacio. Lo que sí se puede reportar aquí es la falta de unidades de análisis a este respecto. Ya se expuso en el factor *investigación* un comentario relativo a esta temática cuando se mencionó sobre premios a estudiantes por realizar investigaciones con pertinencia e incidencia social. También, una de las informantes refiere sobre ayudantías de investigación a estudiantes de posgrado que están en

grupos de investigación como parte de su formación, eso se podría considerar un recurso pero también una recompensa, habría que contextualizar. En algunos casos de becados de igual manera se podría abordar desde las dos categorías ya que se habla excelencia del candidato a beca; sin embargo la concepción de excelencia no se reduce a lo académico, como lo explicó una de las informantes, dicha excelencia tiene que ver sobre todo con sus valores y actitudes, aunque no se deja de lado lo académico ya que se requieren ciertas habilidades para poder desarrollarse en una universidad de alto nivel académico.

Pasando a los *recursos*, se identificaron tres tipos: diversas becas, variedad de espacios para socialización y vida universitaria atractiva, también recursos para investigación. Se entiende que este factor pide más un método descriptivo que interpretativo o explicativo. Es de dominio general que un recurso hace referencia a bienes, medios o elementos con los que se cuenta para cubrir una necesidad o realizar una empresa de cualquier tipo.

Diversas becas.

[...] nosotros desde la dirección generamos comunicación para los proyectos que tenga la universidad de fondeo, que son apoyos a estudiantes e instituciones vulnerables donde sí, la Ibero paga el estudio, pero el fondo sirve para que ellos puedan vivir [...] entonces, nosotros desde [este departamento] apoyamos para que puedan continuar con sus estudios y tengan las mismas posibilidades que una persona que tenga los recursos. (3-I-09, pág. 3, ¶ 1).

Por eso también estamos ofreciendo becas para que vengan jóvenes que no tienen esos recursos económicos pero quieren estudiar en la universidad que tengan las puertas abiertas y que puedan también disfrutar de educación de calidad (4-I-16, pág. 5, ¶ 4).

[...] la universidad ofrece becas a ocho de cada diez estudiantes de posgrado [...] esas becas oscilan desde el 20% al 100% de la colegiatura en el nivel más alto por lo menos el 40% de los estudiantes tiene los niveles más altos (4-I-21, Pág. 6, ¶ 3).

Variedad de espacios para socialización y vida universitaria atractiva.

[...] hay muchos estudiantes que llegan a la Ibero y descubren todo esto [...] que es una vida Universitaria muy viva [...] y entonces también encuentran un espacio donde conocen gente que tienen algo en común ya sea el deporte, ya sea el arte, ya sea la participación o lo espiritual, y entonces eso es lo que les gusta, al final de cuentas son jóvenes y mucho de lo que vienen a buscar a la universidad son estas relaciones sociales. (7-I-24, Pág. 9, ¶ 2)

Recursos para la Investigación

[...] en los últimos años esta función ha cobrado más importancia y eso implica que se le han dedicado más recursos se han abierto más espacio para que los investigadores e investigadoras trabajen de manera colaborativa, también saquen el conocimiento fuera de la universidad y se relacionen más con la sociedad (4-I-03, pág. 1, ¶ 4). También tenemos ayudantías de investigación y allí aproximadamente 120 estudiantes al año reciben un apoyo económico al estar aprendiendo a investigar trabajan con investigadores e investigadoras y así también reciben un apoyo que resulta sumamente importante para la manutención. [...] (4-I-21, Pág. 6, ¶ 1.3)

La palabra clave *Articulación con las precedentes palancas* puede asociarse con el modo de proceder ignaciano por su sentido de complementariedad, es decir, los elementos del modo de proceder se piden el uno al otro y si uno faltara ya no se estaría hablando de tal cosa; de la misma forma si los recursos y recompensas no tienen como sustrato la razón, investigación y resonancia el modelo del cambio mental se fragmenta y deja de ser un modelo o un sistema, de tal forma

que el objetivo del cambio de mentalidad que implica la transformación del pensamiento y el comportamiento no se pueda lograr.

Sucesos del Mundo Real

Para Gardner (2011) este factor se refiere a eventos que no se pueden controlar, que son inevitables pero que se pueden aprovechar, en este caso por la institución educativa, para convertirlos en un factor que propicie transformaciones personales o comunitarias de diferentes alcances. Los sucesos pueden ser tragedias o conflictos de cualquier tipo o bien eventos positivos como desarrollo económico o algún avance tecnológico. Se considera que para efectos de este análisis se pueden incluir como sucesos de este tipo realidades sociales permanentes que demandan atención como la cuestión de la migración, las fosas clandestinas y las personas que viven en la miseria, así como fenómenos como un programa de inclusión educativa y social bien implementado que le puede cambiar la vida positivamente a muchas personas.

La primera comunicación suscita una idea de que este factor está ya considerado al menos por actores institucionales que son realmente expertos y forman parte vertebral del <<proyecto de universidad>> y del mismo Sistema Universitario Jesuita, es el caso de este informante:

Sí, [nos] cambian las situaciones a las que estamos vinculados por la experiencia, recuerdo mucho el texto de la madre de Martin ¿qué ocurre? esta mujer tiene un cambio radical y su vida se transforma absolutamente en el momento en que su hijo muere (sufre pues lo secuestran), eso lleva a la madre a tener una vida radicalmente diferente no a partir de lo que leyó en el periódico, ni lo que escuchó de la vecina, sino a partir de la propia experiencia de haber perdido a un hijo. (I-01, pág. 11)

Tal vez desde esa comprensión de la capacidad transformadora de la Experiencia es que se tiene una propuesta educativa con estas características como el mismo informante asevera:

“Buscamos que los estudiantes, ellos y ellas, se involucren en la problemática que vivimos en

este país donde lamentablemente muchos experimentan la pobreza, otros que viven en la miseria total etc. (I-01-15, pág. 8, ¶ 3). Este es realmente un suceso del mundo real al decir de Howard Gardner. Hay otros sucesos permanentes como arriba se ha mencionado que son espacios de reflexión y transformación y a los cuales no llegan muchos estudiantes pero los que llegan son acompañados, capacitados y promovidos, esto se infiere del siguiente comentario:

[...] creemos que de alguna u otra manera sí tienen que ser chicos y chicas con apertura o sensibilidad social porque ningún tema es fácil son temas que tienen que ver con derechos y defensas de migrantes, no está fácil [...] chicas y chicos que empezaron con nosotros ahora están en organizaciones de derechos humanos, organismos internacionales, están haciendo cosas a partir de su experiencia de acuerdo o en vínculo con los programas (5-I-14, pág. 7, ¶ 2).

Son dos los planteamientos que definen la postura de la universidad ante este factor del cambio de mentalidad según las representaciones de los participantes: a) las experiencias, sobre todo las tragedias personales o sociales pueden facilitar procesos de resignificación y cambio conductual y b) la inmersión en problemáticas sociales graves y otros espacios de inmersión con situaciones conflictivas.

Resistencias

Las resistencias en sí no son una estrategia o técnica cognitiva que *per se* facilite el cambio, son una realidad en todo proceso de transformación, pero así como los sucesos del mundo real pueden jugar a favor o en contra, también las resistencias; con todo, no deja de ser una decisión personal la actitud a adoptar frente a ellas o una responsabilidad del líder o profesor en hacer que jueguen a su favor. Para esto, Gardner (2011) plantea dos escenarios frente a este factor o palanca del cambio de mentalidad: 1) los sujetos, grupos o instituciones manejan opiniones y perspectivas sólidas que se resisten al cambio, 2) las resistencias como catalizadoras

del cambio de mentalidad al ser resignificadas como retos u obstáculos a superar. Pero, además, hay que considerar la importancia que tiene la articulación con los otros seis factores, si existe esa articulación el escenario es prometedor, de lo contrario las resistencias sabotearán todo proceso de transformación cognitiva y conductual. Los entrevistados reconocen algunas lógicas que juegan el rol de resistencias, estas son: la sociedad de consumo, el bagaje cultural y familiar con valores ético-políticos no afines a la propuesta universitaria, el elitismo y los estereotipos clasistas y raciales. Así es como los han vivido:

La universidad, en particular en esta instancia, ofrece los elementos a su alcance en el entendido que es muy complejo el proceso [...] los alumnos, las alumnas están todo el tiempo recibiendo información y propuestas que vienen desde la sociedad de consumo, de los mismos papás [...] (I-01-16, pág. 8, ¶ 3)

[...] a veces es difícil [la integración] porque se trae todo un bagaje cultural desde familia que van generando estereotipos, yo creo que un rollo importante del académico es cuestionar estos roles o bagajes culturales que traemos y exponerlos, abrirlos y tratar de dialogar con las diferentes miradas [que rompan] estos paradigmas [culturales] de cómo se tiene que relacionar con el otro (3-I-12, pág. 3, ¶ 1).

Es que como dicen por ahí mientras no me toquen los privilegios, mis privilegios entonces hablaremos de equidad y de justicia y todo este rollo pero no te metas con mis privilegios. (7-I-35, pág. 14, ¶ 3)

Tres puntos importantes aparecen en estas comunicaciones finales que sintetiza perfectamente el informante del primer párrafo: El proceso educativo *per se* es muy complejo, la universidad ofrece los elementos a su alcance y los estudiantes son afectados constantemente por el discurso de la sociedad de consumo y algunos por las lógicas familiares no siempre afines a la

propuesta de la universidad. Ya desde aquí se empieza a detectar lo que Buenfil (2018) llama la tensión irresoluble constitutiva que revela procesos de sedimentación y desedimentación.

Como anotación final.

Las categorías de entrada *Agentes de cambio e Impacto del Modelo educativo* pedían un análisis específico que se pensó abordar de los modelos mentales, sin embargo pareció más pertinente la teoría de Gardner porque ofrece herramientas de intelección más pertinentes para este nivel de análisis debido a que proporciona un enfoque netamente educativo que aborda un tema central de la investigación que es el cambio de mentalidad y más apropiado para valorar el impacto o capacidad de transformación de un modelo educativo. Un enfoque cognitivo de la educación viene bien en esta etapa del trabajo analítico antes de pasar a reflexiones más filosófica y sociológicas.

Perspectiva ético-política de un Modelo educativo universitario centrado en el Compromiso Social

En los dos apartados anteriores el análisis se desarrolló desde una mirada de lo educativo priorizando aspectos filosóficos, pedagógicos y curriculares en cuanto a las dimensiones que configuran el modelo educativo y los factores que entran en juego en dicho modelo para lograr sus objetivo en términos de transformación. En este siguiente procedimiento analítico—que recupera todas las etapas anteriores—se pretende abordar los datos desde una mirada más sociológica atendiendo a criterios ético-políticos que de hecho es un constructo que se encuentra en el soporte, tal cual. Para este propósito el Modelo de Análisis Estructural (MAE) resulta muy pertinente pues como dice Rodríguez-Llona (2008) “es, a su vez un método y una teoría sociológica, ya que al mismo tiempo en que propone un procedimiento de trabajo, se dirige a la construcción de un determinado ‘objeto’, que nos permitirá describir y construir los principios

que organizan los modelos culturales y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales los actores definen su medio, se construyen a sí mismos y actúan” (Pág. 218).

Con los procedimientos hasta aquí realizados el análisis se ha enfocado en la organización de la narrativas y las combinaciones entre sus elementos, es decir, sus relaciones. El discurso ha sido dividido, ordenado y clasificado en organizadores gráficos; con esto se ha logrado el objetivo de descifrar la lógica del discurso pero sólo eso. Se considera necesario trascender este nivel de análisis de tal forma que se ponga el discurso en relación con el contexto social en el que es emitido. En este nivel analítico se considera necesario abordar las lógicas y sentidos extraídos del soporte pero en sus significaciones definidas por lo social; de esta forma se pretende pasar de un análisis en donde predominó el aspecto lógico-formal hacia uno de corte semántico-pragmático, de acuerdo con Alonso y Fernández (2006).

Como se ha dicho, el esquema actancial es un gráfico que permite releer a otro nivel la estructura paralela y ver lo que otros análisis no permiten ver. En la figura 2 se presentan los elementos—códigos disyuntivos—que permitirán diseñar un esquema actancial que facilitará una comprensión más profunda con relación a los roles establecidos en términos de acción.

		+
Sujeto	Hombres y mujeres profesionistas de excelencia, individualistas, con mentalidad mercantilista	/ Hombres y mujeres de excelencia humana y profesional con compromiso social
Acciones	Acciones encaminadas al éxito profesional y económico así como a la generación de relaciones de interés individual.	/ La reflexión a partir de la realidad social de personas y/o grupos vulnerables que lo lleva a la concientización y al desarrollo de acciones de transformación personal y social mediante redes.
Medios	Lógicas culturales y sentidos de corte individualista y mercantilista	/ Lógicas y sentidos culturales de corte humanista ético solidario
Alimentadores	La familia y otros actores sociales (clase social, política empresarial y académica; medios de comunicación) identificados con la mentalidad de la sociedad de consumo	/ La universidad (actores universitarios), la familia y asociaciones identificadas con la propuesta, filosofía y metodología ignaciana de Formación integral y Compromiso Social
Objeto	Un mundo competitivo que prioriza lo económico, el prestigio y el poder como dominación	/ Un mundo mejor: más humano, sustentable, justo, solidario e inclusivo. Ve el poder como servicio

Figura 6 Elementos para el análisis estructural de un Modelo educativo centrado en el Compromiso Social

En la representación actancial se puede observar la dinámica existente entre los distintos planos de la mencionada estructura paralela, quedando como se muestra en la figura 3.

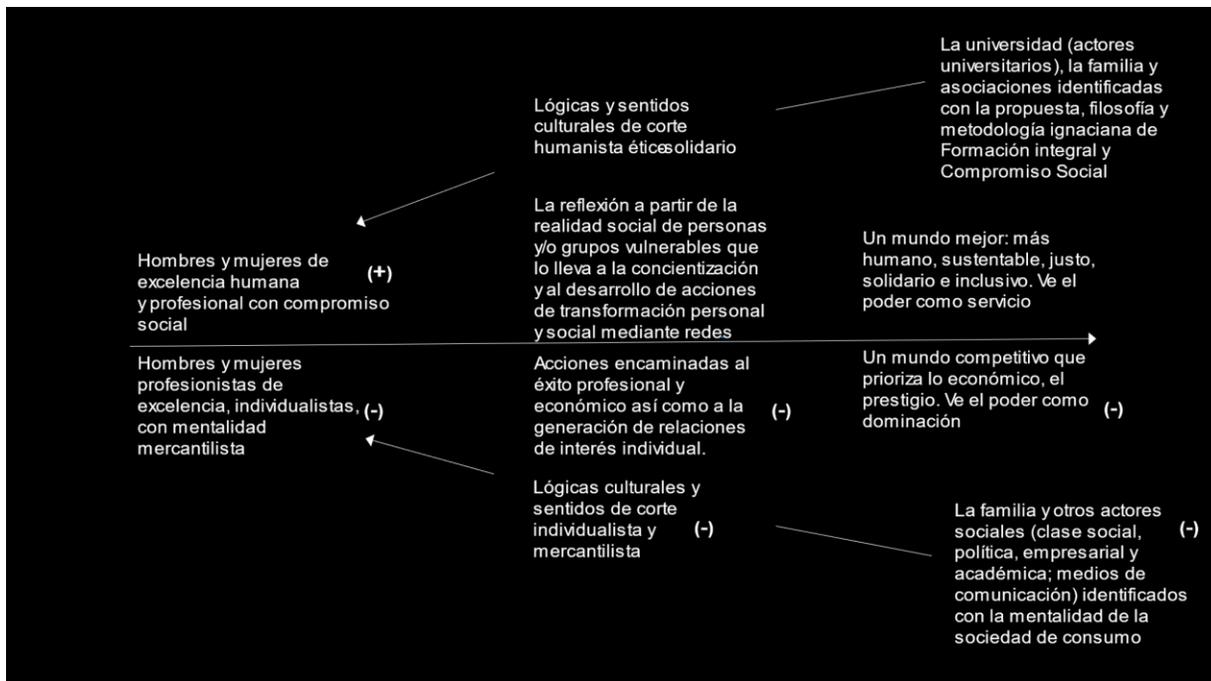


Figura 7 Esquema actancial. Lógicas y sentidos del Compromiso Social de una universidad privada del Sistema Universitario Jesuita

De un lado, en la polaridad negativa, vemos que hombres y mujeres con mentalidad mercantilista llevan a cabo acciones encaminadas al éxito profesional y económico así como a la generación de relaciones de interés individual, a través de lógicas culturales y sentidos de corte individualista y mercantilista, y que son legitimadas por la familia y otros actores sociales identificados con la mentalidad de la sociedad de consumo con la finalidad de mantener la hegemonía de la clase acomodada en mundo competitivo que prioriza lo económico y el prestigio reproduciendo relaciones de poder, visto éste como dominación. Del otro lado, en la polaridad positiva, los hombres y mujeres con perspectiva de compromiso social se proveen de acciones personal y socialmente transformadoras a través lógicas y sentidos éticos-solidarios y de excelencia humana y profesional que configuran la forma de proceder ignaciana o el Modelo educativo en su dinamismo, y que legitiman y son legitimadas por la misma universidad, algunas de sus familias e instituciones afines, con la finalidad de construir un mundo mejor, más humano,

justo, sustentable, solidario e inclusivo en donde el poder se vea como servicio a los demás especialmente las personas y grupos más vulnerables y vulnerados.

Haciendo un paréntesis. Las categorías *hombres y mujeres* hacen referencia a una totalidad: seres humanos, pero en la lógica humanista que por inducción fenomenológica se atribuye a la universidad en estudio, siempre se prefiere ir a lo particular en el sentido de personalizar en vez de masificar. Por otro lado, fundamentados en los hallazgos de análisis líneas arriba presentados, se puede inteligir que estas categorías extraídas del soporte en su literalidad comprenden no sólo a hombres y mujeres estudiantes, sino a profesores, colaboradores y demás grupos de interés de la universidad, lo ratifica la lógica (elemento) presentada como objeto en el esquema actancial *mundo mejor* y los destinatarios del elemento acciones que son *personas y/o grupos vulnerables*.

Ahora bien, ¿Cómo contextualizar la dinámica representada en el esquema actancial desde una perspectiva ético-política? Saenger y Bahena (2020) señalan que más allá de las propias concepciones que las IES de Latinoamérica puedan tener acerca de la Responsabilidad Social Universitaria existe una tensión paradigmática entre un enfoque de gestión universitaria basado en políticas tecnocráticas y mercantilistas, por un lado, y un enfoque en el cual subyace una ética-solidaria propiamente latinoamericana, por otro lado. En otras palabras, de acuerdo con Martí-Noguera, Calderón y Fernández-Godenzi (2018), esta tensión tiene que ver fundamentalmente con dar prioridad ya sea al desarrollo económico o al desarrollo social.

Esta mentalidad de sociedad de consumo como es denominada en el soporte, o dicho de otra forma, estas lógicas individualistas, tecnocráticas y mercantilistas que vienen permeando también a la universidades latinoamericanas desde hace algunas décadas (Vallaes, 2020, 2021; Saenger y Bahena, 2020; Yurén y Arnaz, 2017) es también un fenómeno social y educativo

global de graves dimensiones pues al decir de Bauman (2011) esto se debe a “la propagación de una filosofía consumista de vida bajo la presión de una economía y una política orientadas por el consumo” (p.12) Más aún, Bauman (2013) enfatiza en cómo los mercados controlan totalmente las vías de comunicación, representación y publicidad, él mismo cita a Tim Jackson para indicar que una de las causas de las crisis tiene que ver con la codicia y el afán de lucro pero, sobre todo, para señalar que la causa primera es una insaciable hambre de novedad, es un apetito que está ya bien arraigado pues durante décadas las sociedades han sido ‘educadas’ para ello, para actuar egocéntrica y materialistamente, pues de esta manera se da continuidad a la economía consumista. Como puede observarse, Bauman da un giro al análisis contextual global enfocándose en el carácter de la formación estructural de los sujetos, por lo mismo él cree que las oportunidades de ser libres de la dictadura del mercado son mínimas, a menos que se organice una verdadera revolución cultural.

Entonces, no se trata sólo de la tensión entre modelos de gestión universitaria ética y políticamente opuestos, se trata de dos filosofías o estilos de vida que parecen estar en una tensión irresoluble; tensión experimentada a nivel de las conciencias, de las familias, de los grupos, de las posturas políticas y económicas, las religiones... y sí, de los modelos de gestión educativa, específicamente en la Educación Superior que ha sido cooptada por la Empresa y el Estado para fines muchas veces totalmente alejados de su vocación social y democrática (Clark, 1996; Wittrock, 1996).

A la universidad jesuita objeto de este estudio le ha tocado este contexto, le han tocado estas tensiones. Es una universidad que ha venido trabajando un modelo de RSU desde inicios de este siglo como institución perteneciente a la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) y que ha destacado en el contexto de la

educación superior mexicana por su Compromiso Social concretizado en diferentes Programas (Romo, Gallardo e Higuera, 2016). Sin embargo, el esquema actancial, herramienta de esta tercera presentación de resultados, revela dos datos fundamentales: 1) un modelo con un importante nivel de desarrollo y/o consolidación, y 2) la vida universitaria ha experimentado una tensión permanente entre las dos mentalidades: la individualista-mercantilista y la ética-solidaria o de compromiso social, la primera más orientado a prácticas elitistas y, la segunda, motivada por lógicas de inclusión educativa y social. El siguiente comentario de una de las informantes ilustra cómo está tensión ha sido experimentada:

[...] también te quería decir lo siguiente, a nosotros como universidad nos debaten cuando decimos responsabilidad social porque, bueno, tenemos que reconocer que somos una universidad elitista, la universidad Iberoamericana es una universidad de élite donde van las clases sociales con mayores ingresos en el país, entonces nos dicen qué responsabilidad social si realmente solamente están atendiendo a la élite, eso sí es verdad pero eso no niega que tengamos una responsabilidad social y la responsabilidad social es formar a esos jóvenes a esas jóvenes para que puedan compenetrarse mejor en su propia sociedad, conocer su contexto y comprometerse con las transformaciones que son necesarias pero también cada vez más hemos hecho énfasis en ser más incluyentes, por eso también estamos ofreciendo becas para que vengan jóvenes que no tienen esos recursos económicos [...](4-I, pp. 5-6)

El reconocimiento de los informantes de que son cuestionados por agentes externos podría estar revelando dicha tensión y más aún el comentario de uno de los entrevistados: “cada vez más hemos hecho énfasis en ser más incluyentes” en referencia a las becas que benefician a jóvenes de escasos recursos económicos; de aquí se puede inferir sólo con el “cada vez más”

(podría haber sido un <<siempre>> o <<desde hace mucho tiempo>>) que ciertas prácticas de inclusión no llevan mucho tiempo de haber sido implementadas como el Programa “Si quieres puedes” del cual el soporte arroja datos acerca de su temporalidad que la misma informante ratifica al decir: “también reconocemos que queremos abrirnos a esta otra realidad y que la aceptamos y que al abrirnos a esa realidad nos enriquecemos, ahí hay un desafío” (4-I, p. 6). El tener claro que necesitan abrirse y que están ante un desafío podría hacer referencia a que es un proyecto reciente, o bien, permanente, pero hasta hace poco inoperante. La comunicación de esta participante termina con una frase lapidaria que podría considerarse la tesis de la Tesis y podría estar sintetizando una realidad harto difícil de comprender desde lógicas binarias o disyuntivas, esa tensión constitutiva irresoluble, ya que para muchos *élite socioeconómica* es identificable con neoliberalismo y explotación lo cual se pone a discusión desde un abordaje aporético. La frase es esta: “[...] es verdad que somos una universidad elitista pero con compromiso social [...] (4-I-16, Pág. 6, ¶ 1)”. Esta comunicación es onto-epistemológica y políticamente tan rica e interesante que también sintetiza el esquema actancial arriba presentado.

El concepto de <<tensión constitutiva>> utilizado por Buenfil (2006) representa una herramienta de intelección pertinente—que más adelante se ha de profundizar—ya que revela que en un sistema existen tendencias en pugna que van configurando una realidad, en este caso un modelo educativo. Por otro lado, se constata lo que advierten algunos autores (Martí-Noguera et al, 2018; Saenger y Bahena, 2020) de la existencia de dos tendencias generales de modelo universitario que no precisamente se concretan en instituciones de diferentes latitudes, sino que son paradigmas que están en pugna tanto en una misma institución tanto como en un mismo sujeto. De esta forma se devela la concepción de un desarrollo económico de corte humanístico y socialmente solidario contra un paradigma de desarrollo económico mercantilista, competitivo y

esencialmente excluyente. Una visión antropológica y cosmológica reduccionista y predatora contra una de corte integral, sistémica y sustentable.

Esta tensión identificada no sólo la revela una informante, pareciera que el modo de proceder ignaciano está presente en el reconocimiento precisamente de su realidad, así lo expresa otra informante: “Hay que reconocer que es una universidad elitista [...] un espacio muy elitista [...] ellos nacieron ahí, en una situación económica que les tocó vivir”, pero inmediatamente revela las lógicas antropológica y ético política de la institución al decir que:

[...] no es más que nada criticar donde nacieron sino más bien hacerlos reflexivos; desde su postura qué pueden hacer ellos por los demás [...] generar un pensamiento crítico y reflexivo, aunque algunos tengan hasta guardaespaldas ya dentro del espacio todos somos iguales y eso es lo que tratamos de hacer. (3-I-14, pág. 4, ¶ 2).

Es importante observar cómo la estructura discursiva es similar en diferentes informantes: reconocimiento e intencionalidad; y contiene las mismas lógicas de comprensión del ser humano, por ejemplo uno de ellos dice:

Tú sabes que [esta universidad], bueno que acude gente de la clase social acomodada, el chiste es OK ustedes que tienen la oportunidad de hacerlo conozcan la realidad para tratar de hacerlo de una forma más humana” (2-I-10, pág. 3, ¶ 3).

Y uno más refiere:

[...] yo quiero suponer que estos jóvenes [de alto nivel socioeconómico], por lo menos un buen número, tengan esta conciencia para la clase, que sean conscientes de que al ocupar un lugar al interior de la sociedad y equis estamento económico sean obligados en conciencia de una sociedad más justa. (1-I, Pág. 6, ¶ 2).

En las citas del párrafo anterior las ideas de transformar la realidad y hacerla más humana así como comprometerse por una sociedad más justa parece que revelan una concepción dialógica del ser humano, una ética de la alteridad, es decir, es capaz de ser consciente del otro y ser responsable del otro; una concepción educativa y psicológica no asistencialista que es capaz de transformación cognitiva y conductual. Se podría decir más al respecto, se podría ahondar en las capacidades de grandeza del ser humano pero una vez más parece que el modo de proceder ignaciano lleva a poner los pies sobre la tierra, a cierta cordura y humildad intelectual y pedagógica:

[...] siempre hay, como en todos lados, estudiantes [¿y colaboradores?] que van por otras características o porque buscan un valor agregado que tiene la Ibero y no necesariamente porque comulguen con la filosofía educativa sino que están buscando otras cosas que la Ibero también les da” (8-I-13, pág. 4, ¶ 4).

Y como si esta fuera una narración literaria que llega a su clímax, en seguimiento al párrafo anterior, los entrevistados han mostrado una categoría muy reveladora: <<explotador>>. La claridad de la realidad en que se mueven es tal que las comunicaciones se tornan muy gráficas, aquí dos ejemplos:

hacer que efectivamente los chavos que se están formando ahorita [...] tengan una visión un poco menos explotadora, una visión más humana del otro y creo que eso no lo hemos alcanzado en garantizar en decir sí el cien por ciento, pero sí, a eso apuntan todas estas acciones”. (6-I-30, pág. 15, ¶ 2). [...] es decir, no podemos asegurar que egresen y que no quieran explotar a sus empleados, [...] pero bueno creo que sí quisiera pensar que lo van a reflexionar y lo van a pensar dos veces antes de tomar una decisión así. (7-I-29, pág. 11, ¶ 1).

Independientemente de la existencia de otras unidades de análisis que contienen esta categoría estas dos citas podrían entenderse como la develación del punto álgido de la tensión constitutiva irresoluble—al decir de Buenfil (2018, 2006)—que se experimenta en esta universidad ¿La resolución o desenlace? Parece que no, en esta narrativa la tensión parece ser irresoluble. Las contradicciones que conforman esta tensión constitutiva han sido expresadas por los mismos entrevistados no han tenido que ser inferidas; sí, la realidad es que ha sido en los últimos años que se ha intensificado o reavivado esta misión primigenia como institución educativa jesuita. Con todo, lo que se revela es un proceso, se revelan lógicas y sentidos que están en permanente dinamismo que configuran y reconfiguran un modelo de gestión, investigación y formación integral universitaria; un proceso en el que se dan sedimentaciones y desedimentaciones que conforman subjetividades desde espacios que facilitan la autonomía. Las siguientes dos referencias muestran los avances de un proceso sin pretender que *la tensión* esté resuelta.

[...] a veces es difícil [la integración] porque se trae todo un bagaje cultural desde familia que van generando estereotipos [la clase alta, la clase baja], yo creo que un rollo importante del académico es cuestionar estos roles o bagajes culturales que traemos y exponerlos, abrirlos y tratar de dialogar con las diferentes miradas [que rompan] estos paradigmas [culturales] de cómo se tiene que relacionar con el otro (3-I-12, pág. 3, ¶ 1)

Cada vez es mejor, al principio no fue fácil [...] Sí, pasamos por momentos de desacuerdo, claramente, manifiesto, tanto de estudiantes como de profesores, de situaciones de discriminación de estudiantes, de profesores y colaboradores, bueno poco a poco se fue entendiendo cuál era el propósito. (7-I-11, pág. 5, ¶ 2)

Pero la tensión no sólo es ad intra, como se ha venido explicitando, se experimenta también en el trabajo que la universidad realiza con grupos de interés externos. La siguiente comunicación además de tocar este punto se ha querido utilizar como cierre porque el entrevistado resalta cuatro cosas que probablemente representan la postura institucional: 1) trabajar en transmitir esta visión hacia adentro y hacia afuera, 2) no sólo predicando sino dando el ejemplo, 3) para hacer que las cosas sean menos elitistas y sí más humanas, 4) poniendo al centro a la persona y no al dinero mediante una economía social. Aquí sus palabras:

[...] no sólo predicar sino dar ejemplo [...] personas que participan en los diferentes programas de la universidad juntan un equipo bien interesante de personas que piensan que hay que darle un giro al mundo del negocio para que las cosas sean más humanas, [...] y menos elitistas. Tenemos contacto con muchísimas organizaciones de economía social que buscan por ellas mismas ir creciendo en sus posibilidades sociales y económicas y en lo ambiental también. (2-I-24, pág. 11, ¶ 1) Me ha tocado organizar cosas [...] sí, he estado muy movido en ese sentido, buscando transmitir esta Visión de que se necesita un empresariado diferente, una visión de negocios distinta, o sea de que no vaya por el dinero... o que vaya por el dinero pero que en esa búsqueda se lleve a mejoría de quienes colaboran. (2-I-16, pág. 4, ¶ 3)

Reflexiones finales. De lo apodíctico a lo aporético.

Atendiendo a la sugerencia de Buenfil (2018) con relación a la posibilidad de articular posiciones teóricas distintas, es necesario mantener una adecuada vigilancia epistemológica para cuidar que esas elecciones no sean incompatibles. Con todo, la autora señala la posibilidad de dejar en claro cuando una posición teórica no es del todo compatible pero que, recuperada de su contexto original y mediante justificaciones válidas, pueda ésta ser resignificada en un contexto epistemológico diferente, recuperando de ella los elementos adaptables y manteniendo distancia

de aquellos que sustancialmente son incompatibles. Esto abre posibilidades más amplias a la generación de conocimiento indagando nuevas significaciones conceptuales y gestando espacios para una reflexión más profunda que permita ver más allá de lo acostumbrado. En este tenor, la autora también propone rescatar lógicas de intelección abandonadas y hasta descalificadas por el racionalismo. Se entiende por lógicas de intelección “estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que entendemos los componentes de nuestro objeto, para estar en posibilidad de comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él” (Buenfil, 2018, pág. 33).

Abrimos espacios entre lo apodíctico y lo aporético. Lo apodíctico entendido como el uso de proposiciones capaces de zanjar una discusión ya que no dejan lugar a cualquier tipo de duda, desde una lógica racionalista de llegar a conclusiones basadas en ideas claras y distintas. Lo aporético comprende planteamientos que presentan dificultades lógicas de carácter insuperable pues hacen relación a imposibilidades existenciales o límites infranqueables, es, según Raoul, como se cita en Buenfil (2018) “intentar pensar la posibilidad de lo imposible: comprender que la imposibilidad es precisamente condición para la posibilidad, y que es posible pensar lo imposible” (pág. 42).

En esta lógica de posibilidad de lo imposible se hace un análisis final. Como ya lo expresó una de las informantes, la discusión ya ha estado abierta desde hace tiempo ¿cómo se puede ser una universidad elitista y a la vez tener responsabilidad o compromiso social? ¿Cómo puedes decir que te interesa trabajar por un mundo mejor, más justo y solidario si te dedicas a la educación de los más ricos del país que siempre tienen la tentación de reproducir la lógica de la explotación al vulnerable? ¿Acaso la solución sería dejar de atender a los ricos y dedicarte sólo a los pobres? Todas estas preguntas se podrían responder utilizando una lógica de intelección de carácter sociológico: <<conciencia para la clase>> que parece ser la lógica que subyace al

discurso de los participantes y confiere sentido a toda su estructura. Pero no es tan simple, la tensión no es solamente nominal, ésta se da a la hora de superar dicho discurso y hacerlo realidad en el propio campus, intentando demostrar que el discurso es viable y que la concepción de responsabilidad y compromiso social universitario ha superado las reducidas ideas del extensionismo y el servicio social como proyectos aislados y desarticulados. El tema de la inclusión es vertebral y es aquí donde la tensión se pone más tensa.

Se pueden identificar dos tipos de tensión: la primera tiene que ver con lo que ya se ha analizado y se refiere a la interacción de dos mentalidades, dos filosofías o estilos de vida: la mentalidad individualista-mercantilista o llamada también de la sociedad de consumo y la mentalidad ética-solidaria llamada también de compromiso social; con todas las implicaciones que ya se han revisado. La segunda tensión aparece con el proyecto consciente, intencional e institucional de inclusión educativa y social de estudiantes pobres no como un proyecto aislado sino como parte de la visión y misión de la universidad, como la puesta en práctica del proceder ignaciano concretizado en un modelo educativo con el sello de Compromiso Social. Lo anterior se infiere, se concluye de todo el análisis. Esto, para muchos que no pertenecen a esta universidad como para algunos que sí han pertenecido puede ser no muy bien comprendido. Tal vez la aseveración “poco a poco se fue entendiendo cuál era el propósito” (7-I-11, pág. 5, ¶ 2), dicha con relación a este punto, pueda ser, aquí sí, muy simplista ¿será que es cosa del pasado? ¿será que todos ya han ido entendiendo? O, más bien, es una tensión irresoluble que está relacionada con el cambio de mentalidad (cognitivo y comportamental) del que ya se ha hablado y que los mismos informantes no aseguran ni garantizan. Tensión perfectamente plasmada en el esquema actancial.

Es aquí donde se entra en la dimensión de lo indecible planteado desde diversos cuestionamientos ¿es posible que personas de tan alto estrato socioeconómico logren tener una conciencia para la clase de forma genuina, al modo ignaciano: ser con y para los demás? ¿Será posible el nivel de inclusión que se pretende dentro del Campus? ¿No será contraproducente que estudiantes de estrato socioeconómico muy bajo se relacionen con otros de estrato muy alto? (en el sentido de acrecentar posibles complejos o cristalizar una mentalidad individualista y mercantilista en el pobre, que de acuerdo con Bauman no es que no pueda tenerla). No hay que olvidar la disyunción fundamental que puede limitar la comprensión de esta realidad: o se es de la élite o se tiene compromiso social ignaciano, (es importante aclarar qué concepción de Compromiso Social, lejos de aquí las concepciones paternalistas, sobreprotectoras (por tanto discriminadoras) y utilitaristas que subyugan la política, así lo expresaron algunos informantes). Aunque para muchos la disyunción élitista-compromiso social (cualquier concepción) o es irreconciliable o implica un discurso que esconde cualquier tipo de intereses, o simplemente es indecible. A este respecto es necesario comprender la indecidibilidad como lógica de intelección.

La *indecidibilidad* [...] se aborda como una estrategia de intelección que ofrece una alternativa a la lógica de disyunción o dilema heredada (e.g. blanco o negro, interno o externo, caja de Pandora o panacea); comparte la lógica de la tensión constitutiva y nos permite jugar con una figura de conjunción aporética: algo que no es el dualismo clásico, ni el "justo medio" aristotélico, sino que permite mirar lo ambivalente, lo que es interno y *a la vez* externo. [...] No se trata de la pura indeterminación ni de la libre flotación del significante, sino de una condición estructural del lenguaje, que opera en la tensión irresoluble entre intención y estructura (intersección aporética) en un texto, y que hace

posible la generación de significados particulares altamente específicos y con frecuencia opuestos. Esta lógica resiste tanto la binariedad como la estructura triádica de elementos positivos; es lo que define los límites de lo decidible, lo calculable o la completud formalizable, y es lo que permanece heterogéneo a ambos significados. De acuerdo con lo que es ostensiblemente una paradoja, un indecidible abre el espacio para la decisión y la decidibilidad en el campo de la responsabilidad ético-política: es su condición necesaria. (Buenfil, 2018, p. 43)

Esperando no hacer aplicaciones inadecuadas se puede decir que la propuesta educativa con perspectiva de compromiso social de esta universidad jesuita mexicana podría abordarse desde una mirada ingenua, demasiado optimista y hasta cándida cayendo en una perspectiva comunitarista idealista de la inclusión en excesivo equívoca que excluye toda relación de poder (todo es horizontal siempre), al estilo de *Imagine* donde todo es lindo; en otras palabras, utilizando el ejemplo de Buenfil arriba registrado, pensar la inclusión como la panacea y olvidando la diversidad de procesos y tensiones que la configuran, más aún maximizando e idealizando la idea del Compromiso Social ignaciano, que resultaría en una impronta de que todo va bien, de que en la institución todo funciona como debe de ser, esta es una postura que generalmente se encuentra en instituciones que se respaldan con el solo discurso y que pretenden estar en línea con las políticas educativas de actualidad. Esta postura también se encuentra en investigaciones *ad hoc*.

Por otro lado, se podría pensar del compromiso social de esta universidad, atendiendo también al ejemplo de Buenfil, como la caja de Pandora y, entonces, hay que sospechar de los procesos y los resultados. Hay que sospechar de la élite y de los elitistas. Hay que sospechar de un modelo universitario tan romántico y utópico que seguramente esconde relaciones de poder

infranqueables. Explicar desde un enfoque racionalista excesivamente unívoco que no permite pensar los fenómenos sino desde miradas binarias o dicotómicas con significados inamovibles, perdiéndose así toda una gama de matices y generación de conocimiento innovador, o simplemente posturas más humanas más esperanzadoras. Este tipo de miradas se casan con una eterna confrontación y posicionándose a favor de una determinada escuela de pensamiento o filosofía de vida: individualismo contra comunitarismo, socialismo versus capitalismo, pobres contra ricos (fifis versus el ‘pueblo sabio’), progreso o austeridad.

Este tipo de aproximaciones generalmente también revelan lógicas deterministas que pueden coartar la capacidad de decisión de los sujetos como aquella frase psicoanalista tan famosa: “infancia es destino”. ¿A Cuántos hombres y mujeres no se les ha hecho creer que su destino es la miseria o una pobreza que recibe dádivas del gobierno en turno? ¿A cuántos hombres y mujeres no se les ha ‘inyectado’ el pensamiento de que su destino es ser tan exitoso como sus padres así tengan que explotar al Otro? ¿Cuántos no piensan a los pobres y los ricos desde esas lógicas? Eso pasa. A unos les aplican aquello que dice: “el que nace para maceta del corredor no pasa” y, a los otros, “hijo de tigre, pintito”. He aquí un asunto de indecidibilidad. El univocismo es peligroso, también el binarismo maniqueo.

La tercera forma de explicar es la que revela el soporte, sólo es cuestión de creer en las buenas intenciones y que existen propuestas educativas conocedoras de las posibilidades y límites del ser humano en proceso de formación que intentan trascender tanto los equivocismos como los univocismos. Justamente lo que resaltan es la paradoja entre la capacidad de decisión, el espacio de libertad que las personas tienen para “salir de su burbuja” y las mismas limitantes de la burbuja:

[...] se pueden dar dos cosas que sí tienen impacto, o quisiera pensar eso; una es abrir el espectro de la realidad y de lo que sucede en nuestro país y en el mundo y entonces con los sectores privilegiados o también con los vulnerados es un poco decirles ¡salte de tu burbuja! Porque el mundo no es nada más lo que tú ves. Hay una estudiante que una vez me dijo: ‘yo sabía que era pobre pero no sabía que era tan pobre hasta que vine a la Ibero’, porque vino a conocer gente tan rica. Por eso digo que los dos lados necesitan salir un poco de esa zona conocida, entonces creo que esa puede ser una gran aportación que hace la Universidad y que se logra. (7-I-28, Pág. 10, ¶ 3)

No se puede negar que este fenómeno soporta gran complejidad. Puede ser incomprensible y hasta escandaloso, o bien conmovedor y revelador de estructuras de carácter indecible ¿Será posible salir de esa burbuja? ¿De cuál burbuja será más fácil o difícil salir, la del pobre o la del rico? Esto, paradójicamente, abre muchas posibilidades entre las que ellos y ellas pueden elegir, la metáfora de la burbuja pareciera que limita dicha capacidad, pero desde la decisión de permanecer ahí ya se puede hablar de la posibilidad de romperla y descubrir que hay todo un mundo de posibilidades que se desprenden. Como decía uno de los informantes, muchos egresan y deciden no trabajar en Bancos o grandes empresas sino en empresas de carácter social. La indecibilidad de esta estructura abre espacios (permítaseme utilizar el lenguaje de esta universidad) para el desarrollo de habilidades sociales, de autoconocimiento y autorregulación (así lo expresó una informante); espacios complicados pero reales de inclusión, de convivencialidad donde la lógica que se pretende es mirarse desde la igual dignidad humana.

Las lógicas del “homo homini lupus” y el “zoon politikón” no son excluyentes sino sinérgicas. Aquí las lógicas y formaciones del sentido acerca del poder se encuentran a veces como servicio al otro nada fácil de llevar a cabo, y a veces como dominación presente a todos los

niveles de relación no sólo laboral. Son lógicas opuestas en cuanto que revelan los dos extremos de una sola realidad y, más aún, desde esta perspectiva son codependientes porque como dice Buenfil (2018):

hay triunfo, porque hay obstáculo; hay logro, porque hay desafío; hay empoderamiento, porque hay dominación; hay horizonte de futuro mejor, porque hay condiciones de un presente de limitaciones. A esto nos invita Derrida (1998): a ser responsable ante algo que está fuera de los límites de nuestro dominio. A pensar la posibilidad de lo imposible.
(Pág. 46)

Capítulo 5. Representaciones Subjetivas de Informantes Clave en una Universidad Pública Estatal (UPE) Acerca de su Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU).

Como en el capítulo anterior, se expone a continuación el análisis de los datos recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas, ahora de una Universidad Pública Estatal (UPE). También se abordó el análisis desde la perspectiva de Miles y Huberman (como se citan en Denman y Haro, 2000) en cuanto a la reducción y presentación de los datos utilizando para ello organizadores gráficos como tablas discursivas y matrices categoriales, cuidando de no realizar acercamientos cuantitativos. Con el propósito de dar mayor objetividad y profundidad al análisis se utilizó también el Modelo de Análisis Estructural (MAE) de Hiernaux. Aquí se muestran las representaciones que algunos informantes clave tienen acerca de los procesos de institucionalización del MIRSU en dicha universidad.

Características que Conforman el Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU) de una Universidad Pública Estatal

Las categorías emergentes se clasificaron en lo que aquí se denomina Esquema de Dimensiones de un Modelo Universitario Pro Social (ED-MUPS) que se construyó a partir del análisis de datos de la universidad privada parte de esta investigación, y tuvo como base el mismo instrumento para la entrevista semiestructurada. Se considera necesario señalar que, debido a las contingencias por la actual Pandemia, la investigación se apoyó en la ayuda que algunos contactos clave pudieron brindar a distancia; la muestra no es homogénea en cuanto al rol que los informantes desempeñan actualmente en la universidad (no son sólo directivos, se contó con la participación de una docente y un instructor externo) que, sin embargo, en su momento participaron de forma significativa y hasta fundamental en el proceso que aquí se analiza.

Visión Formativa Institucional

En esta dimensión se han develado, si cabe la expresión, tres Modelos universitarios que de alguna manera están interrelacionados, pero al mismo tiempo muestran algunas divergencias y hasta rupturas o discontinuidades, de acuerdo al soporte. En la siguiente figura se ha querido expresar esta realidad que a continuación se explicará.

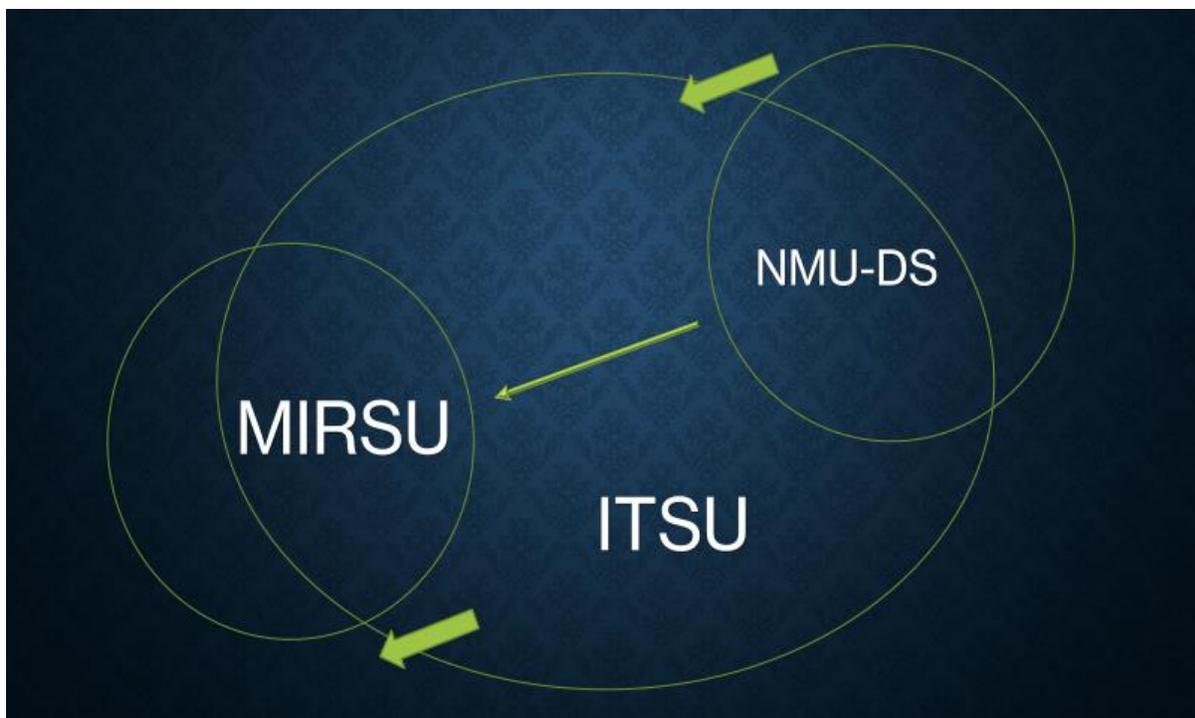


Figura 8 Visión formativa institucional

La precedente imagen pretende mostrar la interrelación mencionada entre los Modelos educativos institucionales en donde el constructo o variable interviniente ITSU (Identidad con Tradición Social Universitaria) representa esa perspectiva social que a lo largo de los años y trascendiendo cualquier modelo educativo temporal o ideología se ha ido construyendo en el imaginario de los diversos actores universitarios y sus grupos de interés. Así, se ha encontrado que algunos informantes han dado cuenta de un trabajo con enfoque social sin estar ligado al MIRSU:

Ya tenemos muchos años contribuyendo a esta formación transversal de nuestros docentes en donde buscamos desarrollar esa competencia de intervención pedagógica con inclusión [...] la UACH es una de las instituciones que tiene más estudiantes inscritos en situación de vulnerabilidad, tenemos más de 1000, porque también estamos considerando los estudiantes de extrema pobreza. (2-14 y 15-UPE)

Sí, hay muchos conocimientos, muchos premios que se han logrado a través de nuestros investigadores; por lo que ha logrado, entonces la UACH está colocada como una de las mejores universidades del país porque esos programas están contribuyendo mejorar esas necesidades sociales. (2-26-UPE)

El ITSU, estaría representando, entonces, de acuerdo con Buenfil (2018, 2006), sedimentaciones de la cultura institucional que se han dado a lo largo de diferentes administraciones, originándose a partir de graves necesidades sociales y de la respuesta que la universidad ha querido dar; así lo expresa uno de los participantes:

[...] 2007, 2008, 2009 y 2010 fueron los peores años para el estado de Chihuahua en materia de violencia, homicidios, secuestros, robos se fue bajando un poco pero, ahora bien, fueron retos que la universidad asumió en esa primera instancia y a partir de ahí siempre la universidad está buscando qué le falta a la sociedad para colaborar. (7-12-UPE)

[...] la universidad ha cambiado mucho se ha renovado, preocupado más por la sociedad, ha colaborado más con las instituciones públicas, privadas y sociales sobre todo se ha sensibilizado más de lo que pasa en la sociedad ya no es tanto entrar el maestro a su aula y que la sociedad sea algo desconocido no, ya ha cambiado esa percepción y tenemos esa convivencia más directa con la sociedad. (7-13-UPE)

Hay que señalar que dichas sedimentaciones—naturales a todo proceso de institucionalización según la autora arriba citada—muy probablemente están asociadas a políticas de Educación Superior que, es de conocimiento general, trascienden cualquier Modelo educativo particular al menos en el discurso, como puede ser todo lo relacionado con la inclusión educativa. Con todo, se tienen aquí evidencias de una visión formativa prosocial que, no se

niega, puede estar siendo alimentada o reforzada por los recientes Modelos institucionales, pero, obviamente, no se suscriben a ellos como su origen.

Se considera, aunque sea temprano mencionarlo, que el punto angular tiene que ver con la capacidad de integración que más adelante se abordará como articulación. En este sentido, la universidad misma *per se* posee a través de sus distintas disciplinas una fuente muy rica de recursos prosociales que surgen muchas veces de forma ‘espontánea’ por ser inherentes al conocimiento y los perfiles profesionales que generan empero, de acuerdo con Vallaeys (2020, 2019), necesitan estar articulados de forma institucional para realmente tener un impacto positivo y sostenido en relación a los diferentes grupos de interés de la universidad. A este respecto, el siguiente ejemplo es muy ilustrativo, todavía en el marco del ITSU:

En la carrera de Ing. en ecología se tiene un comité ambiental universitario, ellos trabajan todo el año, tienen un representante en cada una de las facultades [...] todos tienen un representante en cada una de las facultades y trabajan año con año en acciones precisamente espontáneas y que salen del alumnado. (7-14-UPE)

Aquí, aparece una figura recurrente en el soporte: <<enlaces>>, así llamados los representantes de algún programa en cada facultad. Es importante apuntar que este tipo de enlaces se han utilizado también para la promoción de la perspectiva de género desde la Unidad de RSU, pero no como recurso para la institucionalización de la RSU según el Modelo URSULA al cual se suscribieron. Finalmente, hay que señalar que en la figura que arriba se expone el ITSU contiene a los dos Modelos más recientes que coinciden con las dos últimas administraciones, queriendo simbolizar esos aspectos de la normatividad, los valores, las prácticas educativas, relaciones laborales y todo lo que conforma una cultura institucional

sedimentada que se construye con, sin y a pesar de los distintos Modelos educativos que se van implementando.

Prosiguiendo con esta exposición de resultados, se dirá poco del NMU-DS (Nuevo Modelo Universitario-Desarrollo Sostenible) ya que ha sido puesto en marcha a partir del año 2019 y aunque en el material se hace referencia a éste, es muy poca la información. Los participantes refieren que se trata de una renovación que la nueva administración ha querido efectuar. Esta sería la nueva visión formativa que también se reconoce y se presenta como prosocial ya que está centrado en los objetivos del Desarrollo Sostenible:

Ahorita estamos renovando nuestras currículas [enfocados en] los objetivos de desarrollo sostenible (1-21-UPE).

La nueva forma en la que se estructura la universidad se basa en el desarrollo sostenible, se llama renovación UACH DS, por el desarrollo sostenible; en el entendido de que el desarrollo sostenible va a ser transversal. (4-02-UPE)

De entrada, la pretensión de ‘renovación’ de la nueva administración es muy elocuente por sí misma y dice mucho—sin decir—con relación al Modelo anterior. En el siguiente comentario además de mostrar el humanismo como una característica de la nueva visión formativa, se pone de manifiesto la armonía de la informante con la nueva administración y posiblemente el desacuerdo o insatisfacción con la anterior—inferencia generada en el contexto de la entrevista—. Aquí su aportación:

Entonces, el señor rector siempre ha estado con esa formación humanista, pendiente. Que no quiere decir que no la teníamos sino que a lo mejor no la trabajábamos de la forma tan fuerte como ahora. (2-22-UPE)

Otro tópico que pareciera—por la forma de expresarlo—ser utilizado como instrumento de renovación entendido, tal vez, como superación de la visión anterior es el de <<Diversidad>>; mientras la RSU terminó enfocada en la equidad de género, en la actual propuesta se subraya el tema de la diversidad: “Creo que en el nuevo modelo educativo simplemente la diversidad es un valor, desde ahí considerar la diversidad como un valor eso ya marca tiempos, marca épocas y cuestiones ¿no?” (2-21-UPE). Habría que ver si las implicaciones ideológicas no son similares, pero no existen elementos en el material para definir y/o caracterizar esta tendencia; lo que sí se puede inferir es que se le considera innovador. Una vez más, es de señalar la carga psicoafectiva que esta informante en específico imprime a sus comunicaciones, explicitando con sus expresiones el apoyo a la nueva administración.

En resumen, algunas de las características del NMU-DS emanadas del soporte y que pueden considerarse como su visión formativa son: humanismo, diversidad y objetivos del desarrollo sostenible.

En cuanto al MIRSU (Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria), foco de esta investigación, el soporte deja ver que el proceso de institucionalización, si bien en lo jurídico—como política institucional aprobada por el Consejo— avanzó mucho, en la práctica tuvo grandes limitaciones. Es importante apuntar que el MIRSU de esta universidad fue inspirado, diseñado y trabajado desde el Modelo que propone la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) fundada y dirigida por el más destacado de los expertos en RSU a nivel regional: François Vallaëys. Por esta razón, el diagnóstico inicial, las autoevaluaciones posteriores y el MIRSU mismo se fundamentaron en los principios, directrices e instrumentos del Modelo URSULA, teniendo como principal asesor y respaldo al Filósofo Vallaëys. Así lo comunican los informantes:

[...] había un modelo de Responsabilidad Social Universitaria que nos habían mostrado de François Vallaëys que dijimos podemos implementarlo y a ver cómo funciona y fue lo que hicimos. (6-03-UPE)

[...] alineamos la visión, misión y valores institucionales con la visión de responsabilidad social universitaria y los pusimos en 4 ejes principales que son básicamente los mismos que François Vallaëys ha estado impulsando, la autogestión o gestión organizacional, la formación, la cognición y el extensionismo, la difusión de la cultura. (1-25-UPE)

Hicimos el plan de trabajo basándonos en la propuesta que hace François Vallaëys del manual para la implementación de responsabilidad social universitaria. (4-08-UPE)

Nos adentramos inmediatamente en todo lo que tenía que ver con responsabilidad social universitaria tomamos todos los cursos y diplomados con François [...] nos profesionalizamos en responsabilidad social universitaria por supuesto. (6-04-UPE)

Estas comunicaciones son muy valiosas pues son la evidencia de todo un proyecto de transformación institucional basado en un Modelo que si bien no era una propuesta acabada el año 2012 en que comenzó a implementarse en esta universidad, sí contaba con un desarrollo significativo de varios años en Latinoamérica consolidándose posteriormente ya como Modelo URSULA de RSU como lo refieren Saenger y Bahena (2020). Ahora bien, ¿cuál es la visión formativa del Modelo de RSU desarrollado por François Vallaëys que ahora es conocido como Modelo URSULA? Esta pregunta permite exponer la discusión que el mismo material ya explicita en la medida en que devela lo que se podría considerar como contradicciones o desviaciones del Modelo original. La discusión irá *in crescendo* dada la organización de los datos que han emergido del soporte y el tipo de análisis que se ha realizado. Para dar entrada a la

discusión se cita una síntesis que un informante clave hizo de los logros del Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria en esta universidad:

Estuvimos trabajando en diversos proyectos implementando temas como perspectiva de género [...] formamos un comité, publicaciones, campañas: estuvimos trabajando también con gestión de residuos sólidos no peligrosos, con el programa de la certificación libre de humo que hasta la fecha lo sigo retomando yo, el tema de género en el año 2019 paso a conformarse en una Unidad de género también somos parte del pacto mundial de la ONU desde el año 2011 y muchísima capacitación. (4-10-UPE)

Aquí se puede plantear una siguiente pregunta: ¿Dichos logros responden a las metas e indicadores del Modelo URSULA de RSU? En seguida se muestra una tabla que expone las categorías clasificadas en una dimensión emergente <<Representaciones subjetivas sobre RSU>>, estas categorías muestran lo que los informantes conciben como RSU y, a su vez, revelan el enfoque que tuvo el liderazgo del MIRSU; se encuentra implícita la visión formativa prosocial de los participantes en esta investigación.

Tabla 7

Representaciones subjetivas sobre RSU

El discurso (lo que ellos dicen "debería ser")	En lo que se enfocó el proceso de institucionalización del Modelo de RSU
Reestructuración administrativa	Perspectiva de género
Funciones sustantivas con responsabilidad social	Derechos Humanos
Sentido humano en procesos	Campus libre de humo
Construir ciudadanía	Tratamiento de residuos sólidos
Desarrollo integral	Responsabilidad Social Empresarial
Liderazgo socioambiental	
Atender problemas sociales	
Desarrollo sostenido: económico, ambiental, social	

Lo que ‘debería ser’ la RSU es expresado tanto por informantes que se profesionalizaron en RSU como por aquellos participantes que aún siendo directivos no asistieron a una capacitación en Responsabilidad Social; de la misma manera en lo referente a lo que se percibió o reconoció como enfoque del MIRSU ya en la práctica. El siguiente ejemplo da cuenta de la representación sobre responsabilidad social que un participante se formó de la implementación del MIRSU:

[...] ha sido una pendiente positiva pero muy leve, siento que veníamos muy bien la administración pasada arrancaron muy bien y en esta administración como que esa pendiente se hizo cero no cayó como que nada más está ahí, porque la administración pasada le dio mucho impulso a la responsabilidad social, muchísimo, yo me acuerdo que campus libres de humo, entre otras cosas, y ya ahorita no veo nada de eso. (8-16-UPE)

Permítase puntualizar que estas palabras lejos de ser descontextualizadas representan la condensación de lo que el informante piensa y conoce acerca del tema; no sólo eso, pareciera resumir el proceso: ‘una pendiente positiva pero muy leve’, recibió muy buen apoyo en la administración pasada y en esta ya no; y, ‘ya ahorita no veo nada de eso’. La responsabilidad social está asociada a una campaña llamada <<campus libre de humo>> ‘entre otras cosas’; esta última frase es la más interesante, si bien es importante lo que dice, la única cosa con la que asocia a la responsabilidad social tal vez es más importante lo que no dice y por qué no lo dice. Se podría inferir un significativo, por limitado, conocimiento de un informante clave.

Realizado este ejercicio, se puede decir que el discurso—‘lo que debería ser la RSU’— expresado en las categorías de la tabla, de acuerdo con Vallaeys (2019) está bastante apegado al Modelo URSULA aunque nunca se mencionan características vertebrales tales como la ética tridimensional (Virtud, Justicia y sostenibilidad), la U3S (Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible), y las 12 metas muy concretas del Modelo URSULA de RSU que articulan gestión organizacional, formación, cognición y participación social en una sola política institucional.

Otro tema prioritario en este Modelo es la integración transversal de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, tema que en general no tocan los informantes y quienes lo hacen es para tomar una posición con relación a la nueva administración, punto que se discutirá más adelante porque es sustancial para la reconstrucción de este objeto. Lo cierto es que los informantes clave—líderes del MIRSU—nunca mencionaron los Objetivos del Desarrollo Sostenible como prioridad mucho menos alguno de sus logros asociado a ello, es un tema realmente interesante ya que Vallaeys (2020, 2019) y URSULA (2018) lo tienen como una prioridad en el proceso de institucionalización de la RSU.

En la práctica, es decir, basados en lo que ellos perciben como logros o avances, la discusión tiene dos vertientes: o estuvo muy limitada por las resistencias encontradas, o se dio una desviación de las metas del Modelo de Responsabilidad Social Universitaria por priorizar otras políticas. Aunque el soporte da pie a una tercera línea de discusión: ‘la incapacidad de liderazgo amplio’, parece que las dos primeras tienen más sustento.

Intencionalidad Formativa Prosocial

En esta dimensión todavía se toma en cuenta el nuevo modelo DS de la actual administración aunque no es el foco de estudio y se encuentra en ciernes, sin embargo es interesante el tipo de relación que presenta con el ITSU (Identidad con Tradición Social Universitaria) y el MIRSU (Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria).

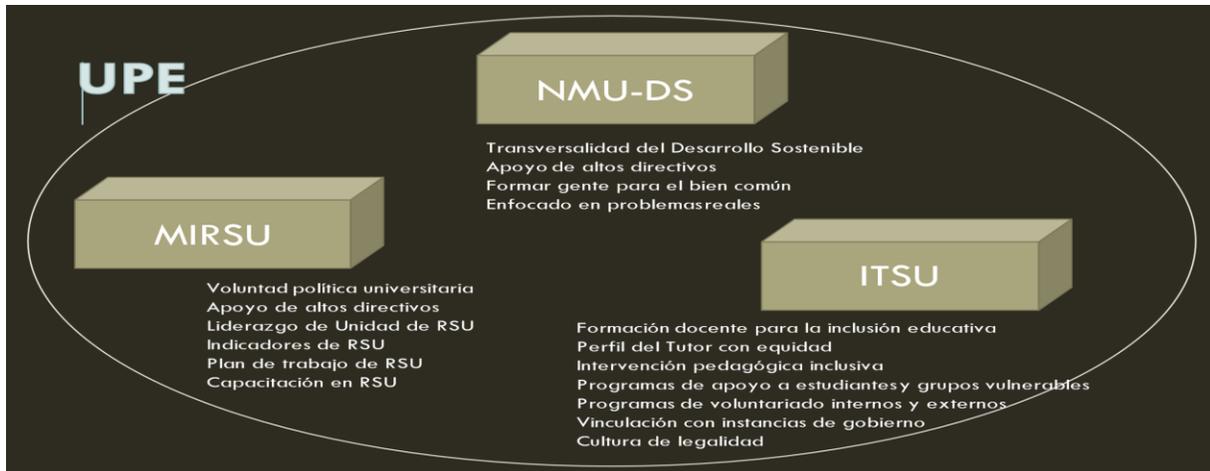


Figura 9 Intencionalidad formativa prosocial

El estudio ha ido develando una importante vocación social de esta institución, al menos en el discurso y la autopercepción. Al mismo tiempo, van mostrándose algunos tipos de interacción entre los actores y apareciendo grupos con distintas perspectivas de los social. Es interesante lo que se ha ido encontrando desde esta categoría que aquí se ha llamado ITSU porque parece ser el lugar común (topoi), de acuerdo con Van Dijk (2003), como argumento fundamental de este análisis pero también como símbolo que representa a los actores universitarios en un punto común del cual se mueven a grupos específicos como se ha visto en los comentarios más recientes y en el que en seguida se comparte:

La universidad sí tiene mucho impacto, hay acciones que yo las denomino como hermanas. Tenemos todo lo que tiene que ver con anticorrupción, transparencia, equidad de género, rendición de cuentas, con cultura de la legalidad, responsabilidad social universitaria [...] (7—08-UPE)

Quien compartió lo anterior habla de la universidad en general, aunque con sesgo hacia el campo en el que parece moverse, se nota en los términos que utiliza. En otro comentario explicita la autonomía de sus funciones con relación a la Unidad de RSU y delimita su relación a

algunas cooperaciones y capacitaciones conjuntas. Hasta aquí se ha mostrado un punto importante, que la intencionalidad prosocial del ITSU es muy amplia pues también presenta una gama de funciones institucionales relativas al campo del Derecho. El otro punto que se viene tratando se muestra a continuación a través de las palabras del mismo participante cuando se comenta sobre el proceso de la RSU en esta universidad; él comenta que se necesita “institucionalización, que se institucionalice el concepto y el proyecto para que se le dé continuidad” (7-04-UPE). Sin reconocer implícitos, sólo se puede ver el ‘movimiento’: del lugar común se posiciona a favor de darle continuidad al proyecto de RSU, institucionalizar y dar continuidad. También se puede inferir que expresa un concepto de institucionalización aproximado al que ofrece Buenfil (2006), al utilizar el término <<continuidad>>, pues éste hace pensar en las necesarias sedimentaciones normativas, científicas, cívicas, culturales, económicas, entre tantas, que permitirían instaurar un nuevo paradigma de gestión y formación universitaria. Claro está que ello implica las necesarias desedimentaciones, como asevera la misma autora

Para reforzar este argumento del ITSU como topoi, y su intencionalidad formativa prosocial, se considera pertinente el siguiente comentario:

[...] el diseño curricular, nosotros no podemos diseñar un currículum o aprobar un currículum si no vemos que están conectados con las necesidades de la sociedad, entonces tienen que tener un análisis de pertinencia. (2-01-UPE)

Finalmente, no hay que dejar de lado lo que podría significar la fortaleza del ITSU como lugar común y es, que parece responder a políticas supra institucionales de inclusión y equidad, lo que permite vislumbrar una nota cada vez más clara y distinta: el ITSU no sólo representa la vocación prosocial longitudinal, también subyace en él el acatamiento a políticas generales de la Educación Superior que posiblemente tengan que ver con que han suscrito el pacto mundial; por

otro lado, son políticas esperadas en cualquier universidad, sobre todo pública. Así lo deja entrever la comunicación siguiente que expresa el apego a cierta política pública:

[...] cumplir con algunas de las declaraciones del derecho de educación para todos [...] nos interesa muchísimo que todos los estudiantes y me estoy refiriendo también a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, ya sea con alguna discapacidad o proveniente de pueblos originarios. (2-03-UPE)

En cuanto al Nuevo Modelo Educativo - Desarrollo Sostenible, éste parece emerger del ITSU y, de alguna manera, estar afectado o motivado por el MIRSU que, con todo, seguía teniendo la característica de ser el Modelo institucional aprobado por el Consejo universitario al momento de la investigación. No hay que olvidar que Objetivos del Desarrollo Sostenible es de suyo un tema prioritario para el Modelo URSULA de RSU, lo que no se puede obtener del material es la perspectiva que subyace al concepto de Desarrollo Sostenible que la nueva administración está implementando, cuál es la motivación intrínseca, y cuáles son los grupos internos y externos que respaldan el proyecto, como lo dice uno de los informantes expertos en RSU:

tal vez ellos [nueva administración] tengan otros lineamientos a seguir, pero el modelo anterior que existe aprobado, de Responsabilidad Social Universitaria, perfectamente se puede adaptar a objetivos de desarrollo sostenible [...] (6-12-UPE)

Mientras tanto, la intencionalidad formativa prosocial de este NMU-DS se puede deducir de los siguientes aspectos: Cuenta con el apoyo de altos directivos, la Transversalidad del Desarrollo Sostenible, quiere formar gente para el bien común y dice estar enfocado en problemas sociales reales.

Ahora bien, centrando ya la atención en el MIRSU, en cuanto a su intencionalidad formativa prosocial, ésta no sólo se supone sino que se afirma *a priori* por el hecho de suscribir un Modelo sustancialmente proyectado a la cuestión social, pero es necesario hacer dos distinciones: lo que se pretendía lograr y lo que se pudo hacer. De acuerdo con el soporte—y de esta forma trascender el apriorismo—se dio un liderazgo inicial muy significativo al grado de lograr conformar un Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria aprobado por el Consejo Universitario con la normatividad que ello implica. También contaron con un conjunto de indicadores de RSU, así como con un plan de trabajo bien estructurados y respaldados por expertos e instituciones internacionales.

Los avances descritos en el párrafo anterior son realmente importantes al grado de llegar a ser un referente a nivel nacional e internacional en RSU. Se trabajó fuertemente al inicio del proceso de institucionalización de este Modelo sobre todo en la capacitación de administrativos y profesores y en abrir asignaturas relacionadas al tema aunque sólo llegaran a ser optativas. Por otra parte, como algunos líderes de la RSU lo asumen, su mayor logro fue avanzar en la institucionalización de cuestiones de género y derechos humanos. Lo ambiental, sí, se limitó a proyectos esporádicos. Haciendo un resumen, la intencionalidad para formar actores universitarios con responsabilidad social desde el MIRSU se sustenta en los aspectos que se muestran en el gráfico anterior: Existió voluntad política universitaria, se contó con el apoyo de algunos directivos, especialmente el rector en turno, y se desplegó un importante liderazgo desde la Unidad de RSU. Como ya se mencionó arriba, el hacerse de recursos pertinentes y la capacitación que se implementó indica una significativa intencionalidad.

Recursos para la formación prosocial

Más allá del MIRSU que ocupa a este estudio, la vida universitaria como sistema en esta institución se muestra capaz de recursividad, en el sentido que explica Bateson en Ballester y

Colom (2017), precisamente desde esta Identidad de Tradición Social Universitaria que implica, como ya se ha comentado arriba, el seguimiento de políticas propias de la Educación Superior asumidas de una forma sui generis por cada institución. En este caso, considerando lo limitada que es la muestra, se ha encontrado desde el discurso que la universidad cuenta con instancias y programas capaces de responder a demandas locales que atañen a lo que en la literatura se ha denominado <<vocación social de la Universidad>>. Dentro de estos recursos considerados como adecuados para la formación prosocial y en el marco de lo que aquí se refiere como ITSU, se encuentran: Diseño curricular socialmente responsable, Programa de desarrollo de habilidades para estudiantes vulnerables, Formación de profesores como Tutores con perspectiva pedagógica inclusiva, Programa de Tutores pares; y Comité ambiental universitario.

En cuanto a los recursos que se reconocen de formación prosocial propios del MIRSU o asociados este se encontraron en primer lugar los recursos humanos: los pioneros e impulsores de la RSU, la Unidad de RSU, la Unidad de equidad de género, la asociación con la Unidad de cultura de legalidad y representantes o enlaces.

Se consideran pioneros y también impulsores los actores universitarios que propusieron y pusieron las bases del MIRSU, los tres principales pioneros participaron en esta investigación. Son tomados por impulsores aquellos actores universitarios que colaboraron de manera significativa en la promoción de la política de RSU y las distintas actividades, desempeñando algún rol de liderazgo, se contó con la participación de algunos de ellos. Se considera importante señalar que el proceso de institucionalización de la RSU avanzó en los primeros años debido al total apoyo del rector en funciones, sin embargo, el proceso perdió fuerza por distintos factores que más adelante se explicarán, aquí sólo se señala una de ellas: la falta de recursos humanos al grado que en la presente administración la Unidad de RSU sólo contaba con la coordinadora,

nadie más. La Unidad de RSU dio origen a la Unidad de equidad de género con la que se dio una especie de simbiosis, recibiendo a su vez el apoyo de la Unidad de cultura de legalidad. Los datos no revelan asociación o articulación significativa con alguna otra Unidad de la totalidad de la universidad. Se menciona la existencia de representantes también llamados enlaces pero parece que esta figura es común en otras instancias universitarias y desde la Unidad de RSU sólo trascienden los enlaces relativos a la equidad de género.

De la conformación de la Unidad de RSU como principal promotora y gestora de este Modelo universitario se desprenden otros recursos, entre ellos algunos muy importantes como son los legales, que sin embargo no tuvieron peso en el cambio de administración que ha representado un cambio de Modelo. Estos recursos implican la política de RSU aprobada por el Consejo universitario y la elaboración de un reglamento de RSU. No menos importante fue la asesoría, acompañamiento y respaldo de François Vallaeys, posiblemente el mayor exponente de la RSU en Latinoamérica y con ello los instrumentos que el Modelo URSULA de Responsabilidad Social Universitaria facilitó a este proceso tanto para el diagnóstico inicial como las autoevaluaciones que se estuvieron realizando basadas en indicadores válidos y confiables, utilizados en investigaciones continentales.

Otro tipo de recursos de formación—ya en una dimensión más operativa—que se encontraron en el soporte son: sensibilización y capacitación en temas relacionados con la responsabilidad social a administrativos y profesores mediante cursos, diplomados y charlas. Campañas, específicamente relacionadas con la equidad de género y derechos humanos y una llamada “libre de humo”. Creación de algunas materias que sólo lograron ser optativas y tuvieron algún impacto mientras gozaron del apoyo de la alta dirección. Y, finalmente, vinculación y

creación de redes tanto con instituciones nacionales como internacionales relativas a la RSU, género y cultura de legalidad.

Alcances Cognitivos Prosociales

Ya que el Modelo URSULA de RSU, al cual se adhirió la universidad en estudio, propugna por una renovación de la Educación superior desde una perspectiva ética muy específica y con metas bien definidas, se considera importante esta dimensión porque ayudará a entender con mayor claridad los resultados generales del proceso de institucionalización de este Modelo de RSU. La metáfora <<vino nuevo en odres nuevos>> cobra aquí su verdadero sentido porque si las transformaciones no se originan desde la concientización del general de los actores los odres terminan por romperse y el vino nuevo por desperdiciarse. Desde los enfoques cognitivistas de la psicología y la educación como el de Gardner (2011), así como del enfoque sociocognitivo de análisis del discurso (Van Dijk, 2016), la transformación mental es condición *sine qua non* para la real transformación personal, institucional y social.

En este apartado ya no se toma en cuenta el NMU-DS, ya que no se obtuvieron datos de los alcances que pueda estar logrando a razón de que no era el objetivo del estudio y que dicho Modelo recién comenzó a implementarse. Del ITSU sí se tienen datos, así como del MIRSU; del primero indirectamente, y del segundo por ser el propósito del estudio. Si la intención original era centrarse en el MIRSU, la propia investigación ha llevado a considerar importante tomar en cuenta estas categorías emergentes que hablan de una dinámica de proyección social más amplia que pudo haber sido impactada por la sinergia originada por el MIRSU o, simplemente puede ser, en el contexto de una universidad tan grande, un holón que forma parte del sistema, sedimentaciones que se han generado con el paso de los años y desde políticas supra institucionales.

En cuanto al ITSU, aparecen tres aspectos que parecen muy interesantes al revelar una perspectiva prosocial institucional, al menos en el discurso: Se tiene la visión de formar estudiantes que tengan una mentalidad transformadora con impacto social. También existen oportunidades de voluntariado para los profesores lo cual es visto como capacitación; generalmente dichos voluntariados están implicados en programas que vinculan a la universidad con gobiernos de diferentes niveles, sobre todo municipales. Y algo que varios informantes destacan es no sólo que se genera investigación sobre la temática de RSU, sino que la universidad es reconocida por generar investigación con impacto social.

Al abordar los alcances cognitivos prosociales del MIRSU, así como del ITSU, aún no se puede ir más allá de una dimensión nominal o descriptiva, es decir, del dato cualitativo y no numérico que los informantes facilitan. De esta manera no se puede conocer estadísticamente los alcances en cuanto a longitudinalidad o permanencia de los resultados del Modelo en la dimensión cognitiva. Entonces, se muestran aquí las representaciones subjetivas de los informantes siempre afectadas cada una de ellas por la realidad contextual y por las experiencias que implican el rol que les ha tocado desempeñar, pero sobre todo por la propia percepción e interpretación. El siguiente cuadro ilustra la dinámica que se originó con la implementación del MIRSU



Figura 10 Alcances cognitivos prosociales

Aunque a la implementación de cualquier Modelo educativo de suyo corresponda cierta secuencialidad los procesos generalmente no son obcecadamente lineales por ello es que la figura anterior presenta un esquema circular que, sin embargo, quiere mostrar como punto de partida y a la vez como meta la profesionalización en RSU. Dicha profesionalización tiene que ver con lo que comenta una de las informantes: tomaron cursos y diplomados con François Vallaeys (6-04-UPE). Además, participaron activamente en instituciones gubernamentales y educativas tanto nacionales como internacionales como son: OMERSU, ORSALC, URSULA (4-23-UPE).

Llama la atención cómo los alcances, en este caso cognitivos, generalmente quieren evidenciarse apoyados en términos autoritativos o que contengan una carga de fuerza consensual o legal, este comentario no contiene juicio de valor sólo expone un hallazgo. Con todo, es más importante el aspecto del lenguaje; dos categorías claras, distintas y asociadas aparecen a la vista del investigador: Institucionalización del concepto de género y homogeneización del lenguaje

con perspectiva de género. Lo cognitivo básicamente está asociado a los conceptos que el discurso oficial quiere transmitir y a la homogeneización del lenguaje. ¿Qué tanto se logró la institucionalización del concepto de RSU? En principio la categorías <<compromiso de los profesores con la Responsabilidad social en sus materias>> así como <<Interés de los estudiantes en la Responsabilidad Social>> denota un tipo de respuesta de parte de algunos actores, respuesta que sin embargo sería interesante abordar y evaluar con otros instrumentos ya que el compromiso de profesores con la responsabilidad social enfocado en sus materias no se explicita y podría más bien inferirse una falta de articulación, es decir, los profesores recibían alguna capacitación e iban y hacían lo que podían ellos solos. Y los estudiantes simplemente se interesaban, pero en el soporte de análisis los estudiantes son, en general, el actor ausente. Por otro lado, ya se ha hecho evidente la orientación de los líderes de RSU: la perspectiva de género, que alcanza su mayor logro en la transversalización de estas cuestiones.

Alcances Práxicos Prosociales

En esta dimensión se han registrado aquellas categorías que expresan acciones sociales concretas, algunas parecerán muy genéricas, pero ello es lo propio de una categoría; el análisis de indicadores que de estas se podrían desprender implica otros tipos de ejercicios analíticos. Hay que reiterar, entonces, que hablar de alcances en una investigación cualitativa—específicamente esta investigación—no deja de ser sino una importante pero inicial aproximación a la realidad aunque muy limitada; eso sí puede dar un panorama general que no debería soslayarse. En seguida se muestra una figura con lo que los informantes han considerado acciones asociadas al ser y quehacer propiamente social de esta universidad.



Figura 11 Alcances prácticos prosociales

La figura en sí misma parece ser muy elocuente, una totalidad con varias caras en la cual alguna de ellas se muestra más o está por encima de las otras, otra parece estar siempre a la base y alguna que va perdiendo visibilidad. Lo cuadrado de la figura revela posibles interacciones conflictivas o espacios de grupos que no terminan por armonizar en un objetivo común. Lo presente parece no integrar adecuadamente el pasado o, posiblemente quienes representan el pasado no quisieron integrarse. ¿Simples cuestiones pedagógicas? ¿Cuestiones ideológicas?, o bien, ¿Cuestiones de poder y de intereses particulares? En un sistema hay de todo. En este caso, la acción social o los alcances prosociales de un Modelo también son bien representados en esta figura, unos más visibles, posiblemente por el impacto que generan a nivel institucional; y otros, un tanto ocultos, limitados quizás en tanto cuanto se apegaron a los principios y metas del MIRSU.

En el ITSU se encuentra una tendencia más integral con alcances en varias dimensiones: Lo ambiental, la inclusión educativa y social, egresados y vinculación. En MIRSU se encuentra una orientación a la praxis de los Derechos Humanos desde la perspectiva de género obteniendo

significativos avances como son: ser un referente regional y nacional en cuanto a RSU y Cultura de la legalidad. Se logró la sociabilización de perspectiva de género apoyada en la creación de un Protocolo de violencia y, en algún momento tuvo éxito la campaña “Libre de humo”. Hacia afuera, se trabajó con empresas que acogieron la perspectiva de los Derechos Humanos y se dio un aumento de convivencia con la sociedad de la localidad.

Resistencias

Un proceso de institucionalización, si no es que todo proceso socio antropológico que implica transformaciones sustantivas, generalmente ha de encontrar resistencias. El mismo concepto de sedimentación que en su etimología implica asentar, clarificar, concentrar y sosegar; y su antónimo, revolver; dicen con toda verdad de los procesos de institucionalización; de hecho, se asienta lo que está revuelto, se concentra lo que está disperso, se clarifica lo turbio y se apacigua lo agitado. La institucionalización así vista facilita una visión clara del ser y quehacer de la comunidad que la conforma, genera seguridades al sedimentar normatividades, y unifica voluntades en torno a objetivos comunes. Las resistencias precisamente deberían ser, en su conjunto, un instrumento a favor de la institucionalización que mira al bien colectivo, ya que ayudan a clarificar, purificar, crear consensos, integrar y lograr objetivos comunes. Pero las resistencias sordas y ciegas, aquellas que se plantean desde miopes intereses particulares o ideologías reductivas, esas que se resisten a todo lo que no confiere algo de dinero, poder o cualquier tipo de privilegio; esas son las que institucionalizan un permanente revolvedero, una cultura de la eterna desedimentación, bajo el principio <<a río revuelto, ganancia de pescadores>>.

De ahí que existan universidades en permanente crisis de identidad, de tal forma que siempre están al acecho de lo “nuevo” para hacer de ello su slogan en turno. Universidades divididas en grupos de poder que parecen nunca tener un punto de encuentro más que,

precisamente, la repartición del poder y los privilegios, así se proponga el más lindo y prometedor Modelo educativo, porque, tal vez, la formación y la vocación social inherente a la Universidad han dejado de ser un ideal a perseguir pues el foco lo tienen puesto en ellos estar bien, en una pensión jugosa, en bonos y privilegios, es así que la educación de las personas ha pasado a no se sabe qué lugar en la lista de prioridades de algunos actores universitarios.

Este último apartado, que muestra una de las dimensiones emergentes, sin así buscarlo ha tomado forma de conclusiones pues en la exposición de resultados que se ha realizado se han develado progresivamente algunas resistencias hacia el Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria en este escenario de investigación. Se han asomado, también, algunos grupos de poder en oposición; pero no sólo eso, se ha encontrado cómo las resistencias pueden ser autosabotajes cuando se pierden de vista los principios y metas del propio Modelo a institucionalizar. En la figura siguiente se han registrado las principales y más elocuentes categorías de esta dimensión.

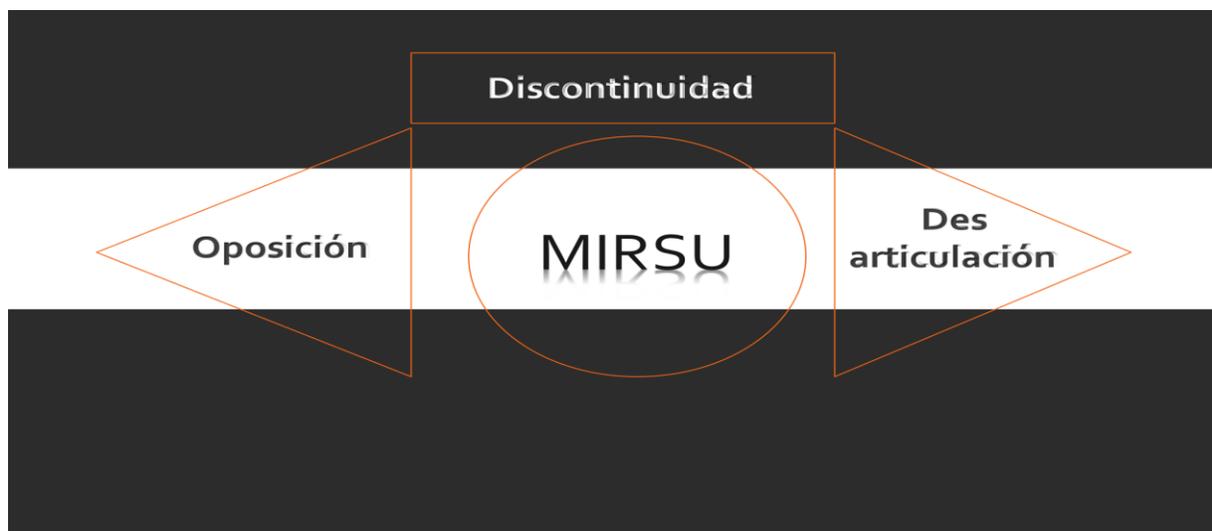


Figura 12 Resistencias. Discontinuidad

La categoría que más aparece en esta dimensión es: Discontinuidad. De acuerdo con las representaciones subjetivas de los informantes la discontinuidad estaría asociada a dos categorías causales, a saber, <<oposición>> y <<desarticulación>>, y estas dos relacionadas entre sí en el sentido de reciprocidad y causalidad, es decir, existe desarticulación a causa de la oposición y se da oposición a raíz de que una realidad o propuesta se percibe desarticulada. En todo caso la categoría <<discontinuidad>> aparece como un término analógico en la medida en que trasciende la univocidad y la equivocidad. Supera la univocidad al entenderse, de acuerdo al soporte, no sólo como una acción que simplemente deja de realizarse, sino también como una ruptura, y además como ‘desorientación del propósito’. Y supera la equivocidad porque en el soporte los significados de discontinuidad están limitados a estas tres representaciones.

El soporte revela que el proceso de institucionalización del MIRSU en esta universidad “fue sólo el inicio” (6-06-UPE) y que perdió fuerza al grado que “se hizo cero” (8-16-UPE) pues faltó un <<liderazgo amplio>> ya que “ellos [Unidad de RSU] se dedican más bien al género” (2-20-UPE). De lo comunicado por todos los informantes se infiere que faltó articulación con todos los actores y que el liderazgo más que en articular actores e instancias en una misma visión, un mismo Modelo educativo, se enfocó en proyectos relativos a la perspectiva de género y los Derechos Humanos. No hay juicio moral, hay presentación de resultados. No se pone sobre la mesa si la perspectiva de género y los Derechos Humanos son más o menos importantes, de hecho son indicadores de RSU dentro del Modelo URSULA.

Los datos lo dicen todo, ahora se está implementando un nuevo Modelo poniendo al centro un tema que debería haber sido prioritario en el MIRSU, y el lenguaje, el discurso; como siempre, devela sistemas de sentido (Rodríguez-Llona, 2008) y, todavía más:

no hay acción que no tenga un significado y ningún significado está al margen de la acción [pues] toda configuración social es significativa [por tanto] es imposible separar el carácter significativo de los objetos y procesos, sin abandonar al mismo tiempo la posibilidad de integrarlos a la vida social. (Buenfil, 2003, pp. 181.182)

Hablando precisamente del carácter significativo de los objetos y procesos el término <<renovación>> del Nuevo Modelo, más aún la reconfiguración cultural que implica un proyecto de renovación, dice mucho de lo que inmediatamente le ha precedido, aunque algunos actores pretenden ver continuidad, otros denuncian una ruptura, una discontinuidad y, otros, hacen ver que <<ellos>> se concentraron en algo que no era el Modelo universitario propuesto.

Dejar aquí la exposición de resultados y discusión sería simplista y epistemológicamente injusto ya que existen otros factores y una de las expertas en Responsabilidad Social así lo deja ver:

Fue solo el inicio y debería de ser no solo una Unidad de Responsabilidad Social Universitaria, necesita tener a cargo a personas que se dediquen específicamente a cada uno de los rubros de la responsabilidad social universitaria porque aparte somos una universidad muy grande, abarcar todos los grupos de interés de una universidad docentes, administrativos, alumnos, alumnos egresados, las comunidades, las empresas aunque ya existen las extensiones para cada situación de responsabilidad social universitaria necesita su propio personal para que realmente funcione como debiera funcionar. (6-06-UPE)

El comentario muestra que la informante sí conoce del tema y el factor que pone sobre la mesa es irrefutable: insuficiencia de recursos humanos ante un proyecto de tal magnitud en una institución de tal tamaño. Y lo recalca: “porque una persona no puede hacer mucho es totalmente difícil aunque haya coordinación con las distintas unidades académicas es necesario el apoyo

para un mayor enfoque (6-25-UPE). Esto último se encuentra confirmado en el soporte, al momento de la investigación sólo había una persona en la Unidad de RSU.

Yendo más profundo hay quien conjuga las dos causas anteriormente expuestas:

Siento que sí nos falta mucho por recorrer en ese departamento de gestión (Unidad de RSU), si el departamento como tal estuviera bien fortalecido nos dirían que tendríamos que hacer o al menos incentivarnos para trabajar en equipo. (8-15-UPE)

[El] departamento de responsabilidad social no ha tenido ese auge y este empoderamiento que requiere para tomar la responsabilidad que debe tener una universidad como tal; un coordinador general que te diga vamos por este lado, estamos trabajando en esto como pasaba en la administración pasada se soltó y ahora se apagó responsabilidad social por completo (8-19-UPE).

Primera causa: un departamento de Responsabilidad Social débil—de hecho una Unidad—, faltó empoderamiento. Segunda causa: falta de liderazgo del coordinador general. Ahora bien, existe una tercera causa que el mismo informante no mencionó en su momento, pero si apelamos a una mirada más interdisciplinar mediante una adaptación del lenguaje psicoanalítico se estaría hablando de <<resistencia pasiva>>, y éste mismo participante fue quien la compartió aunque no con la conciencia de reportar un tipo de resistencia sino como racionalización—de nuevo apelando al lenguaje psicoanalítico—de la falta de compromiso y respuesta a las convocatorias que desde la Unidad de RSU se hicieron. Aquí tan interesantes palabras que enriquecen el análisis emitidas al momento de pedirle que compartiera su concepción de RSU y confirmará si había asistido a alguna capacitación de RSU:

La verdad yo no he podido y no es que no nos hayan dado oportunidad, no hemos tenido el tiempo para este tipo de cursos o talleres y diplomados, porque yo sé que la

universidad nos ha ofrecido muchos talleres y diplomados, inclusive nos acaba de llegar una invitación para nuestros maestros—de responsabilidad social—un diplomado muy interesante, pero por falta de tiempo nosotros no hemos participado.

Lo interesante de este texto es que el soporte confirma una realidad que es de conocimiento común: la poca participación ante convocatorias para capacitación. En este caso, el informante es honesto y reconoce que se les han brindado las oportunidades y no se duda de su buena voluntad y de la verdad de sus razones, pero otro de los importantes factores que pueden desarticular un proyecto, está ahí puesto sobre la mesa: una resistencia pasiva que ya ha sido documentada más arriba cuando otro informante refiere que se dio capacitación a todos los docentes pero que en varias facultades se avanzó poco y la repuesta de directivos de ingenierías que no consideran necesarias este tipo de transformaciones pues tienen una idea muy reducida de formación, limitándola a lo profesional, lejos de lo que es la tradición educativa humanista dentro de la universidad que al decir de Patiño (2012) pone “la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado” (Pág. 24). O bien, se adolece de una visión integral del fenómeno educativo que implica dinámicas de formación pero también de transformación (Yurén y Alberó, 2016). Esto revela también que el ITSU tiene alcances limitados.

Las resistencias pueden ser pasivas y no mal intencionadas (también pasivas mal intencionadas), pero sí las hay activas y como parte de toda una estrategia de oposición y ruptura. Entre unas y otras, no se puede aseverar nada a partir de este material, sólo inferir y exponer lo explícito cuando se encuentra. A este respecto, el siguiente comentario muestra un siguiente nivel de resistencia, posiblemente activa y estratégica:

[...] hasta la fecha no nos han notificado [la nueva administración] de qué manera se va a trabajar responsabilidad social, si seguirá siendo una Unidad o será un Departamento que dependa de la rectoría todavía no nos dicen nada de cómo quedara esa área lo que sí es que ya se contempla transversal. (4-03-UPE)

[...] asumo que esta política [de RSU] va a tener que modificarse una vez que ya nos definan en el nuevo modelo como quedaríamos anclados. (4-09-UPE).

Sólo hay que señalar, que por el rol que desempeñaba dentro de la organización institucional en ese momento, correspondía a esta persona estar enterada de la ‘renovación’. Ahora bien, los implícitos parecen ser más que explícitos precisamente por el simbolismo de las acciones. Posiblemente las siguientes palabras indican el nivel de resistencia de la que se está hablando no solo en la nueva administración, sino desde antes:

[...] a veces la alta dirección nos convertimos en barrera, en vez de ser facilitadores nos convertimos en barrera, la poca institucionalización que se tiene [de la RSU], por ejemplo el diseño de mallas curriculares considerando los conceptos de sustentabilidad, no lo está. (1-26-UPE)

[...] aparte hablando de una universidad pública estamos hablando de mucha burocracia, sindicatos y diferentes organismos internos que también no permiten que se puedan realizar las cosas de la manera ideal principalmente por la burocracia. (4-19-UPE)

El término <<barrera>> viene a ser la *genus caput* dentro de la dimensión <<resistencias>> aplicable a la dirección y a grupos de poder como sindicatos y otros organismos internos (también de académicos) porque entraña, como se puede ver en el material, resistencias estratégicas muy poderosas. Con todo, barreras también pueden ser la indiferencia y apatía resultantes, como se decía un poco arriba, del centrarse en sus propias cosas, sus propios

intereses y no tener conciencia del bien colectivo. Recapitulando, se han mostrado las resistencias como desorientación de los propios principios o autosabotaje, como liderazgo e instancia débiles, pero también como barreras en los sentidos ya descritos: intencionales-estratégicas algunas sobre todo las implementadas por grupos de poder; y aquellas que son de alguna manera inconscientes y/o producto de la apatía. Las barreras son lo contrario a crear puentes de encuentro; y como lo muestra este soporte, las barreras crean un clima organizacional que fragmenta y obstaculiza procesos de formación y transformación.

Estos resultados no son particulares de esta universidad. Una de las principales metas del Modelo URSULA es que las universidades que adoptan este enfoque puedan generar una mayor articulación interna de manera que puedan conseguir progresivamente cambios substanciales en la dinámica del campus universitario, en toda su integralidad; para así poder impactar positivamente a través de las funciones sustantivas a sus grupos de interés externos. En el primer estado del arte continental sobre RSU realizado por URSULA y dirigido por François Vallaëys, las universidades participantes obtuvieron los puntajes más bajos en este rubro (URSULA, 2018). Sin duda es la meta principal por lograr, seguramente en cualquier proceso de transformación organizacional. Los promotores e impulsores del MIRSU en esta universidad parece que no lo lograron, no lograron esa articulación interna que debió haber sido su principal tarea; se distrajeron de esta meta primordial enfocándose en otros proyectos y no lograron siquiera conformar un equipo bien articulado y empoderado que hiciera frente a resistencias que cualquier proyecto es susceptible de enfrentar.

Modelo de Análisis Estructural (MAE): Procesos de Institucionalización de un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria en una UPE

Para identificar los códigos disyuntivos—elementos fundamentales del MAE—se utilizó como andamiaje el precedente análisis que inició gráficamente con la utilización de tablas

discursivas y llegó a su nivel de reducción y condensación lo más pertinente posible mediante matrices categoriales en sus diferentes niveles.

En la siguiente figura se muestra un primer gráfico llamado de estructura cruzada típico del análisis estructural. Este gráfico ya ha pasado por la <<paráfrasis>>, test que pide el procedimiento del MAE para comprobar si la descripción resultante es acorde o no a los contenidos del material, y permite, a la vez, que el investigador se aparte de su propio sistema de sentidos, respetando de esta manera lo expresado en el soporte. El ejercicio que se realiza en este apartado es lo que en el MAE corresponde al <<protocolo analítico>> lo cual no es otra cosa que traducir el gráfico al lenguaje natural; y finalmente, los <<comentarios analíticos>> como reflexión socioeducativa que develan los implícitos subyacentes en la estructura de sentido y que requieren de este tipo de análisis para poder acceder a ellos.

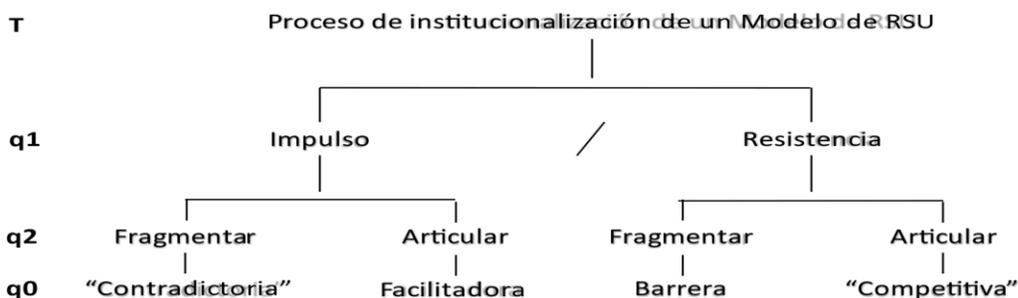


Figura 13 Estructura cruzada. Proceso de institucionalización

En este gráfico la T que significa Totalidad representa el proceso de institucionalización del Modelo de RSU que se llevó a cabo en la universidad escenario de investigación. El plano q1 describe la actitud que asumen los actores universitarios ante el proceso de institucionalización de un nuevo modelo educativo, en este caso el código disyuntivo se formó con el término

<<Impulso>> tomado del soporte y se refiere a quienes iniciaron el proceso y lo promovieron, así como a sus sucesores y colaboradores; y el término <<Resistencia>>, mediante el cual se describe la actitud de aquellos que se opusieron o fueron apáticos al proceso.

El término <<Resistencia>> permite pensar dos grupos: por un lado, aquellos que buscan unificar a los actores en un mismo enfoque, un mismo Modelo y, por otro lado, quienes buscan mantener el *statu quo*—diferentes grupos internos de poder como sindicatos u otras asociaciones internas—, o bien, aquellos que pertenecen a otro grupo ideológico que no comulga con el que implementa el Modelo y promueve el propio; pero también describe a quienes son apáticos o indiferentes a cualquier cambio, es decir, que no saben ni se interesan del enfoque, el Modelo o la visión y Misión universitaria, y sólo fungen como parte acrítica y posiblemente mecánica de un sistema burocrático que les confiere ciertos beneficios. Hay que señalar que arriba ya se ha mencionado el autosabotaje entendido como desorientación o desviación de los objetivos originales por parte de quienes asumieron una actitud de <<impulso>> y que más adelante se analizará más puntualmente.

Finalmente, el plano q0 denominado en el MAE Instancia objeto describe el tipo de intercambio que se da entre los actores universitarios y/o grupos de poder a partir de la asociación Actitud-Finalidad, esto conviene ahondarlo con el siguiente gráfico. El MAE utiliza también el sistema cartesiano para mostrar las relaciones entre los códigos disyuntivos, los núcleos de sentido que se ordenaron en la estructura cruzada. En la siguiente figura se pueden observar dichas interacciones.



Figura 14 Plano cartesiano. Interacciones emergentes

Como se puede observar en esta Figura, el rol que desempeñan algunos actores está asociado con la finalidad que ellos asumen frente a la propuesta de un Modelo Institucional de RSU. También, el gráfico cartesiano muestra la característica esencial de la estructura cruzada según el MAE de Hiernaux, a saber, “debe existir al menos dos códigos disyuntivos de calificación que den lugar a cuatro objetos [de tal forma] que existan al menos dos planos [en donde] si Ai se asocia a Aj/Bj entonces, Bi se asocia a Aj/Bj” (Rodríguez-Llona, 2008, pág. 227). Así, se tiene que la asociación Ai (Impulso)-Aj (Articular) genera una interacción denominada <<Facilitadora>>, extraída del material; a su vez la asociación Ai (Impulso)-Bj (“Fragmentar”) genera una interacción reconocida como “Contradictoria”. Siguiendo la misma lógica, la asociación Aj (Articular)-(Bi (Resistencia) genera la interacción “Competitiva”; y la asociación Bj (“Fragmentar”)-Bi (Resistencia) da lugar a la interacción <<Barrera>>. Puntualizando, se puede visualizar cómo la finalidad genera un rol <<frente a...>> y esta asociación genera un tipo de interacción.

Se puede leer de la siguiente manera:

- Al asumir la actitud de <<impulso>> y buscar articular a los distintos actores para sociabilizar su propuesta, entonces puede generar interacciones facilitadoras.

- Si quien asume un rol de <<resistencia>> busca articular algunos actores en torno a su propia propuesta, ello genera interacciones competitivas con relación a los actores que impulsan el Modelo que se quiere institucionalizar.
- Si a quien le corresponde impulsar el Proyecto produce interacciones contradictorias como aplazar asuntos prioritarios y priorizar asuntos que no le son propios; ello da como efecto la fragmentación de su propio proyecto. Fragmentación que resulta en discontinuidad.
- Quien asume el rol de resistencia genera barreras (oposición, ruptura, indiferencia o apatía) con lo que tiene posibilidades de fragmentar la propuesta a la que se opone y articular la suya.

Comentario Analítico a Manera de Conclusión

Las interacciones humanas son muy complejas de por sí, y aún más en el contexto de instituciones educativas tan grandes como lo es la universidad en que se ha realizado esta investigación, por eso, pretender dar cuenta de ellas habiendo utilizado una muestra tan pequeña y selecta no deja de ser si no una mera aproximación a la realidad, importante aproximación sí, pero sólo eso. Con todo, las herramientas que se han utilizado para este análisis han permitido encontrar interesantes y valiosos resultados. Para ello, la teoría sobre las lógicas de la reciprocidad social de Guy Bajoit, como se presenta en (Rodríguez-Llona, 2008), fue de gran ayuda para la mejor comprensión del esquema cruzado que propone Hiernaux, además de proporcionar algunos elementos para el gráfico aquí elaborado.

¿A dónde nos ha llevado el MAE? Como ya se explicó párrafos anteriores este modelo de análisis estructural permitió encontrar lógicas de interacción que emergen de códigos disyuntivos formados por términos que se asocian simultáneamente y que representan una totalidad. Aquí se

propusieron algunas posibilidades teóricas que de alguna forma revelan la dinámica de vida institucional en el proceso de institucionalización del MIRSU.

Hubo un periodo donde las interacciones facilitadoras estuvieron en su apogeo al grado de obtener grandes logros como la aprobación del Consejo universitario y la inclusión de asignaturas relativas a la responsabilidad social, al menos como optativas. Se podría decir más pero sería reiterativo con relación al análisis por dimensiones.

Luego, en un segundo momento las interacciones contradictorias (término hipotético), aquí se infieren al menos tres problemáticas: se perdió apoyo de actores clave y de algunos nunca se tuvo (directivos de Unidades académicas, sindicatos, etc.), se debilitó la capacidad de acción y liderazgo de la Unidad de RSU, y se desviaron de las metas prioritarias que propone el Modelo URSULA de RSU el cual suscribieron. La hipótesis que aventuramos al llamar interacciones contradictorias es respaldada por el material ya dichas problemáticas se sustentan en él.

En un tercer momento, y probablemente como consecuencia de las problemáticas anteriores se identifican las barreras como interacciones generadas a raíz de la actitud de resistencia al MIRSU, o tal vez a quienes lo representaban, se fortalecieron al grado que la nueva administración decidió emprender un proyecto de renovación institucional retomando y dándole centralidad a un aspecto que era propio del MIRSU pero que fue hecho de lado por los impulsores de este: el desarrollo sostenible, sin integrar en su proyecto de renovación a la Unidad de Responsabilidad Social Universitaria tan debilitada que sólo contaba con una integrante. Esto último confirma nuestra hipótesis de que más que resistir al MIRSU se originaron resistencias a la gestión y a los gestores. La clave de todo esto: la falta de articulación interna.

Finalmente, nuestras hipótesis emergentes aunque se confirman con el soporte, no dejarán de serlo del todo mientras no se escuche la voz de los líderes de la actual administración y conocer sus motivaciones respecto a estos hallazgos. Tal vez no sea posible.

La institucionalización de un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria pide como condición *sine qua non* que el principal impulso de los actores oferentes sea la articulación interna de los actores clave y los procesos sustantivos que forman parte de la vida universitaria en torno a todo lo que implica ese nuevo enfoque (Vallaey, 2019, 2020; URSULA, 2018). Si esta fuera la tarea prioritaria, la consecuencia esperada sería la generación de interacciones facilitadoras o colaborativas. La articulación es importante se dé principalmente en aquellos actores clave capaces de convertirse en facilitadores, en colaboradores, agentes de transformación. No es una tarea menor pero es irrenunciable, de lo contrario las resistencias de todo tipo y las propias contradicciones generarán relaciones de competencia y rivalidad convirtiéndose en barreras que terminarán por fragmentar el proyecto.

Se han podido describir y explicar algunas lógicas y sentidos relativos al MIRSU y los Modelos que aparecen como variables intervinientes o mejor dicho variables que se correlacionan de alguna manera pero el soporte no permite un análisis de las palancas del cambio desde la perspectiva de Howard Gardner ya que no se cuentan con elementos suficientes para el análisis. Por otro lado, dadas las características de los hallazgos tampoco pide una reflexión aporética pues no hay elementos de indecidibilidad para abordarla como lógica de intelección. Se podría hacer una aproximación desde la lógica de la tensión irresoluble pero los hallazgos ofrecen suficientes posibilidades teóricas ya explicitadas. Las implicaciones filosóficas y educativas se han visibilizado durante los dos tipos de análisis.

Conclusiones Generales

Los dos capítulos de resultados se desarrollaron de tal forma que se dio espacio a una especie de discusión con conclusiones particulares. En este apartado final se quieren exponer las conclusiones. El objetivo de la investigación fue comprender las características, lógicas y sentidos que configuran los procesos de gestión, formación e investigación y su relación con el grado de institucionalización de un Modelos de Responsabilidad Social y otro de Compromiso Social.

Metodológicamente el haber encontrado un sistema de dimensiones que emergió del análisis de categorización base, permitió analizar los Modelos educativos prosociales. Hay que señalar que dichas dimensiones también llamadas categorías intermedias emergentes son un hallazgo que resultó útil y hasta innovador en el contexto de la investigación cualitativa. También las *palancas del cambio mental* de Gardner resultaron efectivas para lograr visualizar y entender el nivel de intencionalidad y la diversidad de formatos o recursos formativos prosociales con los que cuenta la universidad privada participante y expuso las limitaciones que en este rubro padece la universidad pública. El Modelo de Gardner cuenta con elementos para valorar la capacidad de transformación cognitiva y conductual que presenta un Modelo educativo.

El procedimiento de análisis con las dimensiones intermedias emergentes, por su enfoque cualitativo presentó algunas limitaciones, ya que el hablar de alcances exige una muestra no sólo más grande sino más diversificada respecto al tipo de actores y el rol que desempeñan para tener representatividad. Las voces ausentes de otros miembros de la comunidad educativa podrían negar o afirmar los hallazgos. Una aproximación cuantitativa podría complementar la valoración de los alcances cognitivos y prácticos prosociales analizados.

Los resultados evidenciaron una diferencia sustancial en el nivel de articulación interna de las instituciones participantes con relación a la internalización, identificación y compromiso con su Modelo educativo. También, las representaciones que los participantes expresaron acerca de la Responsabilidad Social Universitaria, o bien, de Compromiso Social Universitario respondieron en cada escenario en concordancia con la literatura revisada. El MAE, por su parte, es un Modelo de análisis de contenido muy complejo por la rigurosidad que exige pero abrió todo un abanico de posibilidades teóricas entre las que destaca la necesidad de articulación organizacional como vía para la transversalización de políticas, principios y valores como condición *sine qua non* se pueda lograr la institucionalización del Modelo de RSU, como lo demostró el caso de la universidad pública analizada. Y, por otro lado, la discusión aporética a la que se dio paso en el análisis de la universidad privada en cuanto a la *tensión irresoluble* que se observó entre las categorías elitista y compromiso social, ya que existen realidades o fenómenos sociales que es imposible explicar mediante conceptos o lógicas de intelección binarias o dicotómicas, pues son realidades que entrañan aparentes imposibilidades o situaciones de indecidibilidad, sólo comprendidas bajo lógicas de intelección aporéticas, es decir, una mirada de la realidad como sistémica y compleja.

Tener claras las características de su Modelo educativo con perspectiva social, entenderlas e internalizarlas, en el caso de directivos y colaboradores de la universidad privada, mostró que genera una identidad institucional que imprime coherencia personal y profesional, y esta, a su vez, confiere un genuino sentido de pertenencia y articulación organizacional.

Por tanto, debe existir una articulación interna entre procesos (lógicas culturales e institucionales) y formaciones de sentido que configuren un Modelo de Responsabilidad o Compromiso Social Universitario, según sea el caso. Esta articulación interna configurativa no

puede garantizarse sólo por criterios de validez jurídica y normatividades aprobadas por el Consejo Universitario, como lo mostró el caso de la universidad pública participante. Este tipo de aprobación no es suficiente, aún más, es inútil si no se da, además, la articulación interna de los procesos propios de las funciones sustantivas y la gestión de una universidad. La falta de lo anterior provoca graves resistencias, rupturas o desviaciones, institucionalizando de esta forma una permanente fragmentación, inestabilidad y falta de sentido comunitario que afecta a los grupos de interés.

Tener una mirada interdisciplinaria, desarrollar perspectivas más sistémicas enriquece los procesos de investigación educativa que desde hace ya largo tiempo se han sociologizado y politizado al grado de desdeñar y excluir enfoques propiamente educativos que impliquen lo pedagógico y psicológicos. Finalmente, tener una actitud hermenéutica dialéctica analógica abre espacios para el diálogo tanto teórico como metodológico desde una perspectiva humanista— en superación de lo negativo del paradigma científico moderno— trae como bondad la apertura a nuevos horizontes existenciales con perspectivas ético-políticas solidarias que inciden en prácticas de responsabilidad y compromiso social desde el contexto de la Universidad.

Referencias

Álamo-Santos, M. (2011). La idea de cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*, 4.

Recuperado de https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/243_nro4nro-4.pdf.

Albareda-Tiana, S. y Gonzalvo-Cirac, M. (2013). Competencias genéricas en

sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista de*

Comunicación de la CEESI, XV (32), pp. 141-159. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/269604018_Competicencias_genericas_en_sostenibilidad_en_la_educacion_superior_Revision_y_compilacion.

- Aldeanueva I. *et al.* (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Recuperado de https://www.fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2016/04/books_gratis-Experiencias-iberoamericanas-en-responsabilidad.pdf.
- Aristimuño, M. (2012). La Valoración de la Responsabilidad Social Universitaria: Dimensiones e indicadores para su abordaje. *Revista Copérnico VIII* (16), pp. 23-29. Recuperado de http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c16/c16_art03.pdf.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M.A., Martínez-Agut, M. P., Piñero, A., (2017) Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35.1, pp. 5-27 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2112>.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A.; Piñero, A.; Martínez-Agut, M. P. (2014). La Sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17 (1) pp. 133-158. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509006.pdf>.
- Aznar Minguet, P., Ull Solís, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, pp. 219-237. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28316097_

- La Formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible el papel de la Universidad.
- Ballester, Ll., Colom, A. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bárcenas, R. (2016). La confrontación de ontología y epistemología en el pensamiento gadameriano. *Revista Valenciana Estudios De filosofía Y Letras*, (9), 7-21. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i9.207>
- Beuchot, M. (2022). La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica. En *CLACSO* 21-36. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvtwx3q0.5.pdf>
- Beuchot, M. (2017). Hermenéutica analógica y dialéctica. *Interpretatio* 1(2), pp.9-28.
- Beuchot, M. (2013). Política, sociedad y ética a través de la hermenéutica analógica. *Arbor* 189 (761) doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3008>
- BID (2019). El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El_futuro_ya_est%C3%A1_aqu%C3%AD_Habilidades_transversales_de_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_en_el_siglo_XXI_es.pdf.
- Buenfil Burgos, R. N. (2018). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos: su importancia en la investigación sobre migrantes. En *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales* V(9), pp.27-49.
- Buenfil, R. N. (2006). Lógicas y sentido inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En *Políticas de educación razones de una pasión*, Vitar, A. (Coord.), pp. 53-88.
- De Sousa Santos, B. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el

- epistemicidio. Madrid: Morata.
- Del Rosario-Maldonado, B. y Benavides-Espinoza, K.V. (2018). Educar para la paz: Una dimensión de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital Ciencias Administrativas*, 6(12), pp.13-26. Recuperado de doi.org/10.24215/23143738e024.
- De la Calle-Maldonado, C., García, J.M., Giménez, P. y Ortega, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220385A/15506>
- Díaz Barriga, F., Martínez, J. L., Cruz, B. (2011). Modelos curriculares e innovación: la perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0118.pdf.
- Didou-Aupetit, S. (2014). Organismos internacionales y responsabilidad social universitaria en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3514:organismos-internacionales-y-responsabilidad-social-universitaria-en-america-latina-y-el-caribe&catid=201&Itemid=770&lang=es
- Dusingize, M. and Nyiransabimana, V. (2017), "A Study of University Social Responsibility (USR) Practices at Rwanda's Institut Catholique de Kabgayi", Pompper, D. (Ed.) *Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Ethical Public Relations (The Changing Context of Managing People)*, Emerald Publishing Limited, pp. 143-166. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-585-620181006>.
- Fokdal, J., Čolić, R. and Milovanović Rodić, D. (2020), "Integrating sustainability in

- higher planning education through international cooperation: Assessment of a pedagogical model and learning outcomes from the students' perspective", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 21 No. 1, pp. 1-17.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2019-0045>.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. En *Escritos*, 29 (62), pp. 17-32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>.
- Gardner, H. (2005). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. México: Paidós.
- Gargantini, D. (2014) *Estrategias docentes y de gestión académica necesarias para avanzar hacia una formación transformadora en clave de Responsabilidad Social Universitaria*.
<https://www.uv.mx/redssss/files/2014/03/Responsabilidad-social-universitaria.pdf>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- García, M. y Cotrina, M. J. (2015). Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 1-6. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ed.pdf>.
- Hsieh, Y., Wu, Y., Huang, L. and Chang, C. (2019), "University Social Responsibility from the Industrial Value Creation Program Perspective", Visvizi, A., Lytras, M. and Sarirete, A. (Ed.) *Management and Administration of Higher Education Institutions at Times of Change (Emerald Studies in Higher Education, Innovation and Technology)*,

- Emerald Publishing Limited, pp. 47-56. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-627-420191004>.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. (S. Cornille, & P. Ivernel, Trads.) París, Francia: Rivages poche. Petite Bibliothèque.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15, pp. 85-101.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>
- López, R. et al. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Lorenzo, M., Ferraces, M.J., Pérez, C. y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, pp. 37-61.
Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2019/386/386-2.html>.
- Marín Romero, F. (2018). Multiculturalismo e identidad, una mirada desde la hermenéutica analógica. *Perseitas*, 6(2), pp. 275-301. doi: <https://doi.org/10.21501/23461780.3017>
- Martí-Noguera, J. J., Calderón, A. I. y Fernández-Godenzi, A. (2018), *La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. ix, (24), pp. 107-124. Recuperado de: [10.22201/iissue.20072872e.2018.24.3363](https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24.3363) [consulta: 7 de julio de 2019].

- Martí-Noguera, J.J. (2014). Responsabilidad social universitaria. Influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), pp. 160-168. DOI: 10.1016/s0120-0534(14)70019-6
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80) pp.149-172. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100149&script=sci_abstract.
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. En Cifuentes Jairo Humberto La interdisciplinariedad en la universidad, *Pontificia Universidad Javeriana Bogotá*, 43, 9-18.
- Morin, E. (2011). La vía. Para el futuro de la humanidad. México: Paidós.
- Morin, E. (2010). ¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI. México: Paidós.
- OCDE (2015). *Informe Talis*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/Medios>.
- Ojalvo, V. y Curiel, L. (2015). La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la Educación Superior cubana: El papel de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su consecución. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 257-282. Doi: 10.7358/ecps-2015-012-ojal.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>.
- Parra, O. (2007). Estado del arte de la Responsabilidad Social de las universidades pertenecientes a AUSJAL. *Carta de AUSJAL*, 25, pp. 20-22.

- <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/CARTAAUSJAL25.pdf>.
- Patíño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. *Perfiles educativos*, 136, pp. 23-41
- Pérez-Alayón, J. D. y Vallaeys, F. (Coord.) (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Proceso de transformación en la universidad*. México: ANUIES-OMERSU-UADY.
- PNPS (2018). *Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024*. Recuperado de: https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/PLAN-DE-PAZ-Y-SEGURIDAD_ANEXO.pdf.
- Pomerantz, A. y Fehr, B. J. (2000). Análisis de la conversación enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Rotta, L. (2018) *RSU: Entre o discurso e a realidade*. Conferencia en Congreso. Recuperado de http://unionursula.org/wp-content/uploads/2018/06/4_ORSALE_L-Rotta_Mesa-RSU-entre-discurso-y-realidad.pdf
- Ruíz-Schneider, C. (2013). Modernidad e identidad en Charles Taylor. *Revista de Filosofía*, 69, pp. 227-243. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602013000100017
- Reynaga, S. (2018). *La Responsabilidad Social Universitaria como política gubernamental en las Universidades Públicas Estatales de México*. Conferencia. Recuperado de http://unionursula.org/wp-content/uploads/2018/06/3_U-GUADALAJARA_S-Reynaga_Conferencia-Indicadores-RSU.pdf.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Trad.)

- México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Llona, M. A. (2008). Análisis estructural de contenidos: Herramientas básicas para su comprensión y uso. *Revista Perspectivas*, 19, pp. 217-241
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/view/1244/1159>
- Romo, A. M., Gallardo, M. C., Higuera, M. L. (2016). La visión y el compromiso de la ANUIES en el fomento de una cultura de Responsabilidad Social. En *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Proceso de transformación en la universidad*, Pérez-Alayón, J. D. y Vallaes, F. (Coord.), pp. 25-41
- Rueda, P. y Villarroel, I. (1992). El método hermenéutico dialéctico, una estrategia para las ciencias de la conducta. En *Revista Ciencias de la Educación*, 3(5). <https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n5/3-5-4.pdf>
- Saenger, C.B., Bahena, O. (2020). Tendencias en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Hacia un Modelo Latinoamericano integral e interdisciplinar de gestión institucional. En *Universidad y diversidades desde la interdisciplina* (Saenger, Ramírez y De la cruz, Coord.). Pp. 49-80. México: Juan Pablos-UAEM.
- Senge, P. (2012). La Quinta disciplina. *El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Sousa, J., Siqueira, E., Binotto, E. and Nobre, L. (2020), "University social responsibility: perceptions and advances", *Social Responsibility Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0199>
- Tamayo, L. (2017). *Aprender a decrecer 2.0. Educando para la Sustentabilidad poco antes del inicio de la debacle socioambiental*. Cuernavaca: El Colegio de Morelos-Universidad Lasalle.
- Tamayo, L. (2014). *Aprender a decrecer. Educando para la sustentabilidad al fin de la*

- era de la exuberancia*. Recuperado de <http://ecosofia.org.mx/Aprender.pdf>
- Tauginienė, L. and Urbanovič, J. (2018), "Social Responsibility in Transition of Stakeholders: From the School to the University", *Stakeholders, Governance and Responsibility (Developments in Corporate Governance and Responsibility, Vol. 14)*, Emerald Publishing Limited, pp. 143-163. <https://doi.org/10.1108/S2043-052320180000014007>.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. México: Paidós.
- Ull, M. A., Martínez-Agut, M., Piñero, A. y Aznar-Minguet, P. (2010). Análisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: Compromisos institucionales y propuestas curriculares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, pp. 413-432. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009020>.
- URSULA. (Productor). (2020). *Curso empatía activa y ética*. De https://www.youtube.com/watch?time_continue=188&v=sd8MtnmCaUg&feature=emb_title
- Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*. Perú: URSULA.
- Vallaey, F. (2018). Investigación continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina-2018. Recuperado de: <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu-2018/>.
- Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*. Perú: URSULA.
- Vallaey, F. (2019a). *¿Moral y/o ética?* Curso ERIS – URSULA. Recuperado de https://issuu.com/unionursula/docs/curso_eris_moral_y-o__tica__nica_se.

- Vallaey, F. (2019b). *Moral y Ética: el combate del progreso humano*. Recuperado de <https://rpp.pe/columnistas/francoisvallaey/moral-y-etica-el-combate-del-progreso-humanonoticia1194790?fbclid=IwAR0kLbabcddpprE1VAPgokdoUS5Hie79GuGPhGIPrR VGISEobTBqnJMMr-7A>
- Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019c). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442
- Vallaey, F. (2018a). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12>.
- Vallaey, F. (2018b) *¿Por qué la RSU no es extensión social?* Conferencia en Congreso. Recuperado de <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/conferencia-1-ursula-por-que-rsu-no-es-extension.pdf>.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior/IIISUE*, 12(5), pp. 105-117.
- Vallaey, F. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey.pdf.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Vallaes, F. y Carrizo, L. (2009). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <https://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/HerramientasRSU/HerramientasGestion/indicadoresrsu.pdf>.
- Vallaes, F. (s/f). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Recuperado de <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, V. (2019) La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el *curriculum* explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Revista de la Educación Superior* 48(191), pp. 113-137. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/840>
- Yurén, T. y Arnaz, J.A. (2017). Formación universitaria en la responsabilidad social. Capacidades requeridas y componentes éticos en el marco de la agenda 2030 de la ONU, en J. A. Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes (Editores). *Educación y capacidades hacia un nuevo enfoque del Desarrollo Humano* (pp. 225-241). Madrid: Dykinson.
- Yurén, T. y Alberó, B. (2016). Arquitectura, cultura digital y proyecto social en la formación universitaria. Elementos para una problemática científica y social y un marco epistemológico. En *Modelos de formación y arquitectura en la educación*

superior. Cultura digital y desarrollo humano (Yurén, T y Alberó, B., Coords.). México: Juan Pablos-UAEM.

Yurén, M. T. (2004). *Mirando a la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación.* En International Network of Philosophers of Education (INPE). *Voices of Philosophy of education. Proceedings of 9th. Biennial Conference.* Madrid, Universidad Complutense.

Anexos

Anexo 1. Guía Para la Entrevista Estructurada.

Análisis del Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (MIRSU)

Guía para la entrevista semiestructurada

Nombre completo:	Edad:
Grado académico:	
Cargo que desempeña:	
Tiempo en el cargo:	Tiempo en el mismo sistema educativo:

1. ¿Cuál es el Programa o Departamento que coordina y cuáles son los objetivos?
2. ¿Qué actividades de formación y/o acción social están implicadas en este Departamento o Programa?
3. ¿Sus actividades forman parte de una planeación curricular transversal o son actividades extracurriculares?, o bien, ¿son actividades que están dirigidas a un determinado sector de la comunidad universitaria?
4. ¿Cómo responde este departamento o Programa al Modelo de RSU de esta universidad?
5. ¿Qué significa para usted formar a los estudiantes como Agentes del Desarrollo Humano Sostenible Integral? ¿Existe expresamente—en este Programa o Departamento—el propósito de colaborar en la formación de los estudiantes como **agentes de transformación**?

6. ¿Cuál es el tipo de perfil profesional de los estudiantes que participan en las actividades o programas que ustedes ofrecen? (Pregrado o posgrado, tipo de carrera, nivel socioeconómico, al inicio o al término de sus estudios, becados o no becados, etc.)
7. Considera que, conforme avanza el proceso de formación, ¿este Programa o Departamento contribuye a la **transformación cognitiva y conductual de los estudiantes**, orientada al compromiso social y la sostenibilidad integral? ¿Por qué? ¿Considera que existen evidencias sobre esto? (¿Se pueden registrar algunas nuevas formas de actuar o acciones basadas en valores que usted haya observado?).
8. ¿Qué hay de los egresados? ¿Se puede decir que este programa impacta en la vida de los estudiantes de forma duradera? ¿Son profesionistas comprometidos con los valores aquí aprendidos?
9. ¿Podría dar algún **ejemplo o experiencia acerca del cambio mental/conductual** de algún(os) estudiante(s) hacia esta perspectiva del compromiso social y/o la sostenibilidad? Tal vez algún proyecto que surgió de los estudiantes y que se ha mantenido. También, qué valores desarrollan o fortalecen (tomando en cuenta sólo los resultados de este Programa no de la formación total de la universidad).
10. ¿Cuáles son los principales retos de este Programa o Departamento en la actualidad?

Anexo 2. Tabla discursiva

	Entrevistador	Unidad de análisis	Cod.	Personajes o actantes	Estructuras discursivas varias, <i>topoi</i> (símbolos colectivos y estereotipos culturales)	Categoría

Anexo 3. Matriz Categorical Universidad privada

Visión Formativa Institucional (Modelo, enfoque, filosofía, espiritualidad)	Intencionalidad Formativa prosocial	Recursos institucionales de formación	Alcances Cognitivos prosociales	Alcances prácticos prosociales	Retos y contradicciones Discurso-Práxis
Compromiso Social	Conciencia para la clase	Espacios de reflexión, análisis y cambio para toda la comunidad universitaria	Concientización social, económica y ambiental	Reflexión y Experiencias de Inclusión social y educativa	Extremos socioeconómicos en el estudiantado
Formación y acción social	Conciencia de clase	Espacios curriculares con experiencias de inmersión social	Comprensión de la excelencia como cualidad académica y humana	Promoción y desarrollo de economía solidaria	Conocer la realidad de los becados
La universidad como facilitadora de espacios de socialización	Comprender la relación entre cambio individual y cambio estructural	Rediseño curricular con mayor enfoque social	Cuestiona las estructuras sociales injustas	Acompañamiento personalizado del proceso integral de Servicio Social	Experiencia de un proceso difícil y lento de inclusión
Identidad institucional clara (los informantes se sienten con el Sello institucional)	Los currículos como espacios de reflexión y discernimiento prosocial	Metodología Aprendizaje y servicio como experiencias fundantes desde el aprendizaje situado y la inmersión social	Consciencia de dignidad e igualdad de las personas ante diferencias socioeconómicas	Diálogo interdisciplinario entre departamentos	Estudiantado al que no le interesa el enfoque sociopolítico de la institución sólo su valor agregado
La responsabilidad social como iniciativas para el bienestar integral de los menos favorecidos	Investigación con pertinencia e incidencia social	Actividades extracurriculares para la formación psicoemocional, espiritual, artística, deportiva y socioambiental	Reconocer actitudes políticas y educativas paternalistas y victimizantes	Gestión articulada de proyectos sociales	Resistencias existenciales al cambio (cultura familiar, medios, etc.)
Compromiso histórico con la investigación y su autonomía	Formación de agentes de transformación social	Servicio Social profesionalizante como taller curricular	Desarrollo del pensamiento crítico	Egresados dan servicio y apoyo económico a la comunidad universitaria y la sociedad en general	Buscar ser menos elitistas y más inclusiva la universidad
Redes de colaboración como discurso contracultural	Profesorado que promueve una formación integral de excelencia	Servicios psicopedagógicos (y otros servicios) individualizados	Reflexión tridimensional: el yo como persona, profesionista y ciudadano	Incidencia social en espacios complejos de la problemática social local, nacional e internacional	Hace falta mayor inmersión social
Promoción la dignidad de la persona poniéndola al centro	Concientizar estudiantes de alto nivel socioeconómico para construir una sociedad más humana	Cursos y espacios de Investigación basada en la comunidad	Cada actor es consciencia de ser responsable de su propia trayectoria	Nuevos planes Manresa	Exceso de carga administrativa limita la colaboración interdisciplinar para proyectos sociales

Anexo 4. Matriz categorial UPE

Visión Formativa Institucional (Modelo, enfoque, filosofía)	Intencionalidad Formativa prosocial	Recursos institucionales de formación prosocial	Alcances Cognitivos prosociales	Alcances prácticos prosociales	Resistencias
Modelo URSULA de Responsabilidad Social Universitaria	Voluntad política universitaria	Unidad de RSU	Impulso de sinergia social institucional	Cultura de la legalidad	Desarticulación de RSU con Unidades académicas
Pacto mundial	Apoyo de directivos	Pioneros e impulsores de RSU	Profesionalización de RSU	Sociabilización de perspectiva de Género	Unidad de RSU se enfocó en Género
Cuestiones de género como prioridad	Liderazgo de Unidad de RSU	Unidad de equidad de género	Transversalización de Género	Protocolo de violencia	Discontinuidad de RSU
Derechos Humanos	Indicadores RSU	Materias de responsabilidad Social	Homogeneización del lenguaje en cuestiones de género	Empresas comprometidas con los Derechos humanos	Limitaciones significativas en sociabilización de la RSU
Acción ambiental limitada	Plan de trabajo RSU	Colaboración entre algunas unidades	Sensibilización en perspectiva de género	Campaña libre de humo	No funcionó la Unidad de RSU
Nuevo Modelo educativo UACH-DS	Capacitación en RSU a docentes, administrativos y estudiantes	Vinculación con instituciones gubernamentales	Institucionalización del concepto de RSU	RSU y Cultura de la Legalidad ejemplos en el Norte	Poca vinculación con empresas y sociedad civil
Desarrollo humano integral	Formación docente para la inclusión educativa	Cursos, campañas y charlas	Materias optativas transversales (RSU, RSE, Ética, etc.)	Aumentó convivencia con la sociedad	Faltó liderazgo más amplio
Educación basada en competencias	Inclusión y equidad educativa	Vinculación nacional e internacional en RSU	Estudiantes interesados en Responsabilidad Social	Programas y campañas ambientales	Responsabilidad Social se limitó al área de negocios y empresarial
	Perfil del Tutor con equidad	Representantes-enlaces en cada Unidad (Equidad de género)	Compromiso de algunos profesores con la RS en sus materias	Becas alimentarias y para inscripción	Poca institucionalización
	Intervención pedagógica inclusiva	Redes en temas transversales (RSU, Género, cultura de legalidad)	Voluntariado como capacitación	Liderazgo ambiental estudiantil	Apatía de algunos actores
	Formar gente para el Bien Común,	Instrumento de evaluación con indicadores de RSU- URSULA	Investigación institucional sobre RSU	Cultura ambiental muy arraigada	Oposición de Grupos de poder



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Modelos de responsabilidad y compromiso social en la Educación superior: Características, lógicas y sentidos. El caso de dos universidades mexicanas*, que presenta el candidato a Doctor en Educación: **Óscar Bahena Nava**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Revisar la estructura del documento y realizar ajustes pertinentes.

Ampliar las conclusiones

Cuernavaca, Morelos, a 16 de diciembre de 2021

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dra. María Teresa Yurén Camarena
LECTOR(A)	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
LECTOR(A)	Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez
LECTOR(A)	Dra. Isabel Guzmán Ibarra
LECTOR(A)	Dra. Citlali Romero Villagómez
LECTOR(A)	Dra. Aurea Rojas Mendoza



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2022-01-19 11:15:27 | Firmante

uETJ1yM7PojSRcBkDcmf3RO3Fb3o4J4oPLv4/8wLDHpb0ULaER2kZxPwiTaEp3+2kY6y7JtISDNb6ffT3fW13wGqdeHngqilBvhBrr/vGI+akz42POK9FnQTImqRjHBlzBBY5cDzps8BvzC4gHafp2QqZ1QuRB2WEq4F0kL0c1YoRoFpNhsIChT0hEuvDqmR9Y3bA2UaU7S/Ce30fWdjhKN0hW669Mdq/0nkClyd+28vz1QCaygFwUgnjfn72sYzBvxIkHRUo44c3QFvDJPiYmofHDyhNE4aj8a7h5/L+Nul5KgaTDBkt5V7izzE0ekUT5UeoGBeOfsvjWYOFxuA==

CITLALI ROMERO VILLAGOMEZ | Fecha:2022-01-19 11:38:45 | Firmante

Avib2OwjIFcrVfzT6SSwJUMI9f6qw0sYYrvG2Ah5S1X0n4+bvA9ThbEiqj3f8PDZ/W9rFQTDNiuYvmWJfleB7sbNPglfTorv8LmM340sGUILGcUn6jnleFqMwFlmGQDFkZxjynG3b3DKEx3PTPIQBB+X6q9dSEn4HI3Mn6x/tlbrvnd3w8AsnkqCYPmpWvtBT4TdaaVvqYzs4lerTCQeyGIIInNREL3BRVjKSSoyCzHVPElBe9XyBKHclRFcex3xtmheMJ4I6SgtIEE1IMYFfn6+Vkgk7aRKn5MKLqf6Cnn6gZa1wsyVBZHFdXLEtmgNCbN/+CFDwn+Mb2pVg==

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ | Fecha:2022-01-19 12:04:16 | Firmante

MzLk2yjudBfkZkwBE1QFC6xJKMDC4wE3MdrvRqZ3gOZK7rrhIOWtuqvd331LB/NFUZ/WeMgzN43VcNp5ANIUUUqOfSbhiJBcRdnMddPbmVecQMxbLvaRAAQKuF44w8e0fEBYbLdfPtxARtjDwhA+9la7eIGIPYBOvdSj/iHx7B40d1HmJiaA+fEb2uxLM1YM9BgHzoHxzYYdSZj2gXveYhmRuVVXidBzW5suxSTpT0kjTGlohuZoP9ExQI8KHDbqC8BeNNkdW6fCQ0iHLj7rPXvTZKPG/kdE0JgY9T/g8o0zBCVlwGTxzmK4gF709UFIMgAaJjbiREUFUJ/Nzg==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2022-01-19 13:12:21 | Firmante

X87LGD/1JG4Dpeyz4cQOIXVDf5jPzTpSUyCEoelpZBeLPAIWWMRzMznPn4uUaPZXIIy8fIVG6chTqnD4OQkXIHLOhFyRo+SVEHyQUlaFzskC6aPc5ebM3vp1H+utgyGk9rsEt1Y7HXNRdvwOX6SqrIqgNbasnQzWS29WeFGcX6dbrEX3DtCnR47pbzhAPIKZN5EJHjAbvEoh4S/5kfo9gmb9Z+siJFmXLKTDvX1ws9UxGHcJV5aA0xMNIbE/tQXui1Pq/22YBGFmMhZibwv6a8DIJLXfxTFj/JO8+qrKY9iiFbjO3iPrcZlBZ8qElz6JtyLxivz1ix/FdOIEQ==

AUREA ROJAS MENDOZA | Fecha:2022-01-19 13:44:19 | Firmante

LPIPW02t3NX15sRVxwJdw6BcGKsoz2jfmPKZcCIIoz152kehMfTVKkXnEKgEwzTpvheuATz5v666uTquVTwRcquesY2olqdnHMDKQfu9MmSV9Xh6D0VRIWMmpRZ8CmZhJipgWOaQxsTBgfXMs4E6O9IYsacwaYP1jALcHlBDBI811Fjch2SfoeYr0gjGrbQ9ozQkMzxo8TFe2T9H9p/KALADB4gtKmd6VgMUxVIRt7Tnrv+9PG2wnqr0ejjBg74+w3foCuwLKZTaAwXmj65xQ95y4gB3tSM3DU+UVGHRz1qmUnBQxox5D1nhrZxGy53Ssn+EpD04GO2Mpx7OZQ==

ISABEL GUZMÁN IBARRA | Fecha:2022-01-19 15:09:46 | Firmante

N1YX2u+vwl6ISQzGZ9s+Rovd7+k/M1KdZeY7zxFMs1ElawHwt7ymnDadLpiDN5QKbbZGBnaysf+O40tFgo492k8ZcVmsd+6dRtpBr3jTRYU3vwwqikMfArLz8vR30ZVKPSb6PVRk0ne8XaoCSEvjG1QzxcO/+q9ABW1MPXnkxk8cwlMkkJBfsW0vKpKbRX28D/Ecmg5WEIAHkf+ym4WMGgAjC5K8cR4HhQqWaYzXwvfnMu/Em+rEDxGQdEBqpK0rul3e7CpXViik5W1Imz/Ft3oeVlyBqKn9ImhuQBMHP6jK9ci6GLDjXjLDK83v0XGSGgrVrEYkPIVg4N/cg==

MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2022-01-19 16:53:00 | Firmante

gHPeZoiIgzbeJFgj/0/aLBM55VvcH0jTToKW6z93kuiUS+BVKntt8Y9wt1dabh3rTySParC4owfv5ByzulCFmPy0EID1QckM1Hojk6ZTU/jw/15ZUG5fd+ERLpeF5PYt9RbEMyjs2RZjJRBlfZ3Zx4bMyKmtCC47w+7ALbSqRjB5UUNrN8loHJecit4iJlG5uB57tcqSNcsBsEJMzwRgyQuFeUvcUvaekurOwFIP2+ogTZy08FEgRwGN4B5/kX/e99+vsaj7zXhBPpiaYHDVpwBtlzc22RdDEPA4WIAY74hfecjDoWNTZ1yOYHamk2lOQm/REXiG0TpcQmO07Lw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



p9zdyHqef

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/k3fA6rtaChOJckBrxgS1oYXB3nwP9Pwf>

