

Responsabilidad Social de las Universidades

TOMO III

PRÓLOGO
Avelino Porto
Presidente-RLCU

Bernardo Kliksberg – Mónica I. Fernández de Colombo
Mary Cruz de Urioste Vidaurre – Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy
Rigoberto Solano Salinas – Ricardo Francisco Antillón Morales
María del Carmen De la Luz Lanzagorta

ARGENTINA BOLIVIA
BRASIL COLOMBIA
COSTA RICA
CUBA PARAGUAY
CHILE
EL SALVADOR
ECUADOR GUATEMALA
HONDURAS
NICARAGUA
PERÚ
PARAGUAY
URUGUAY

Red Latinoamericana de Cooperación **U**niversitaria
Fundación

Responsabilidad de la Universidad / Bernardo Kliksberg...
[et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires:
Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, 2010.
v. III, 174 p.; 15,5 x 21,5 cm.

ISBN 978-987-97683-2-7

1. Educación Superior. I. Kliksberg, Bernardo
CDD 378

Coordinación gráfica: Estela De Villa
Secretaria Ejecutiva - RLCU

Impreso en Trabajos Gráficos de la Universidad de Belgrano
Av. Federico Lacroze 1959
C1426CPE Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54-11) 4511-4720
www.ub.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro o su almacenamiento en un sistema informático, su transmisión por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, registro u otros medios sin el permiso previo por escrito, de los titulares del copyright.

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723.
© Septiembre 2010 Trabajos Gráficos de la Universidad de Belgrano
ISBN: 978-987-97683-2-7

Índice

Prólogo	7
Avelino Porto Presidente RLCU	
La responsabilidad social en un mundo global	9
Bernardo Kliksberg Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	
La distribución del conocimiento como compromiso de inclusión social	27
Mónica I. Fernández de Colombo Universidad de Belgrano Argentina	
El estado del arte de la responsabilidad social en la UPSA	51
Mary Cruz de Urioste Vidaurre Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, UPSA Bolivia	
La responsabilidad social como objeto de conocimiento en la educación superior, desde la función docente	71
Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy Universidad Autónoma de Occidente Colombia	

Educación para el Desarrollo: una mirada desde el Sur 81

Rigoberto Solano Salinas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Colombia

**Los valores humanos y espirituales como fundamento de
la pedagogía global 129**

Ricardo Francisco Antillón Morales

Universidad Tecnológica de Honduras

Honduras

**Avances para una definición de la Responsabilidad
Social desde los estudiantes universitarios 151**

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

Universidad de las Américas Puebla

México

Prólogo

La presente obra es el resultado del interés generado con la edición de los tomos 1 y 2 de la serie *Responsabilidad Social de las Universidades* de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, publicados en los años 2006 y 2008, respectivamente.

En tal sentido, en la XXII Asamblea de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU), realizada los días 8 y 9 de abril de 2010 en el campus de la Universidad de las Américas Puebla, en Cholula, Puebla, México, se acordó publicar el tercer tomo de la colección *Responsabilidad Social de las Universidades de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria*.

En los últimos tiempos se habla mucho de la responsabilidad social como de una dimensión ética que debería tener toda institución u organización en su quehacer diario y este desafío ha alcanzado al ámbito universitario, en el reconocimiento de que la institución debe producir y transmitir saberes responsables, para que la sociedad reciba profesionales y ciudadanos comprometidos socialmente.

Con el objeto de conocer la contribución que hacen las IES en su esfuerzo por articular e integrar la responsabilidad social universitaria en sus orientaciones estratégicas, hemos invitado a un destacado grupo de profesionales e investigadores, para exponer sus conocimientos en el tema de la RSU.

La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria agradece a cada uno de los participantes de esta colección colectiva: Dr. Bernardo Kliksberg, Arq. Mónica I. Fernández de Colombo. Prof. Mary Cruz de Urioste Vidaurre, Dra. Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy, Dr. Rigoberto Solano Salinas, Dr. Ricardo Antillón Morales y Dra. María del Carmen De la Luz Lanzagorta, sus contribuciones y aportes, para enriquecer el debate del tema de la Responsabilidad Social Universitaria.

Avelino Porto
Presidente-RLCU

La responsabilidad social en un mundo global¹

Bernardo Kliksberg

Asesor principal de la Dirección Regional para América Latina y el Caribe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Co Presidente de la Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial.

¹ Video-conferencia magistral de apertura, 1er. Encuentro Internacional de Educación para el Desarrollo de la RLCU, Uniminuto-Bogotá (Colombia), 20 y 21 de mayo de 2010.

Los desafíos abiertos

Voy a tratar de tocar tres grandes temas. El primero tiene que ver con los escándalos éticos que sacuden nuestros días, en una época en que la humanidad ha avanzado vertiginosamente en materia científico-tecnológica, en donde las revoluciones en el conocimiento han impulsado las posibilidades de actuar sobre la realidad. Hay procesos acelerados de cambio en la robótica, la genética, la biotecnología, las ciencias de los materiales, la informática, las comunicaciones. Estos cambios simultáneos en muchas áreas han dotado a la humanidad de posibilidades excepcionales de acción para solucionar los problemas del género humano. Sin embargo hay una serie de “escándalos éticos”, así les llamo yo. Para mí es fundamental ver la realidad desde la ética y me alegra mucho la propuesta tan incluyente y ética, de vuestro Encuentro.

La educación para el desarrollo es la educación para enfrentar estos escándalos éticos, y la universidad juega un rol, en mi opinión estratégico, al renovar sus formas de inserción en la realidad, como lo están haciendo las universidades que están acá reunidas.

Abordaré rápidamente por las limitaciones de tiempo estos tres temas de modo sucesivo. Quienes quieran ampliar podrán hacerlo en la obra que escribí con el Premio Nobel Amartya Sen “Primero la gente” (Temas, 2010).

Hay por lo menos nueve “escándalos éticos” a los que haré referencia con cifras y datos.

El hambre inexplicable

El primero de los escándalos éticos lo llamo “el hambre inexplicable”. Con los conocimientos técnicos disponibles actualmente, con el avance fenomenal del conocimiento aplicado a la agricultura y a la producción de alimentos, según los indicadores de Naciones Unidas, en el mundo se podrían producir alimentos para una población superior a los nueve mil millones de personas. El mundo tiene seis mil seiscientos millones de personas, y de esas, mil veinte millones están con hambre; la cifra nos indica que uno de cada 6 seres humanos tiene hambre.

Según la UNICEF si los niños entre tres y cuatro de edad de edad no tienen la ingesta proteínica y calórica necesaria, sus conexiones interneuronales en el cerebro no terminan de conformarse y tendrán retrasos severos para el conjunto de la vida. Esta “hambre inexplicable”; es hambre en medio de la posibilidad de producir alimentos. América Latina produce alimentos para 3 veces su población, pero de estos millones de personas el 16% de los niños están desnutridos. Esto significa que el tema del hambre no es sólo un tema de producción. Hay una cuestión de acceso.

Falta de agua

Un americano promedio consume al menos 400 litros de agua diaria, un europeo promedio 200 litros de agua diaria; por el contrario, un pobre, en el mundo, consume 25 litros de agua diaria y es agua contaminada. Se estima que en este momento hay 900 millones de personas en el planeta que no tienen agua potable. Consumir agua contaminada es consumir veneno, intoxicarse. Además 2.600 millones de personas no tienen instalaciones sanitarias en sus hogares; el 17% de la población mundial carece de inodoros y letrinas.

América Latina por sus recursos naturales y riquezas debería estar ajena al problema, pero, no lo está. A pesar de tener la tercera parte del agua limpia del planeta, hay 50 millones de personas que no tienen agua potable y hay 120 millones de personas que no tienen instalación sanitaria. Esto implica riesgos en salud, particularmente graves para los niños y es una causa de las altas tasas de mortalidad infantil y materna en América Latina.

Este es mi segundo escándalo ético. La falta de agua e instalaciones sanitarias, en un momento en que los avances tecnológicos han puesto descubrimientos fenomenales al servicio de la sociedad para poder suplir estas necesidades a costos mucho más bajos. El ejemplo son sociedades que tienen limitados recursos de agua, pero que no sufren ninguno de los problemas que he mencionado, porque han logrado organizarse para suplirla.

Trabajo infantil

El tercer tema es el trabajo infantil. Según las últimas cifras de la UNICEF, uno de cada seis niños son explotados a través del trabajo infantil. Están obligados a aportar algunas monedas para sus pobres hogares. Están en trabajos que implican unos riesgos de salud muy importantes; están en minas, están en basurales, en agricultura, en terrenos insalubres. Están en la calle, en ciudades como Bogotá, Río de Janeiro, en las grandes ciudades de América Latina, tratando de sobrevivir de algún modo.

Hay niños trabajando en 122 productos en 58 países; algunos, producen en condiciones muy miserables de explotación. Entre todos estos niños hay 10 millones de niñas que trabajan como sirvientas, niñas pequeñas que están trabajando como mucamas en condiciones realmente nocivas para su futuro.

Estos días se hizo una maratón en distintas ciudades del mundo; la maratón de solidaridad de la sociedad civil. Hay algo curioso; la maratón duraba seis horas, porque seis horas promedio es lo que le toma a un niño pobre conseguir agua y llevarla a su casa. Eso es otra forma de trabajo infantil. Viven en las condiciones más primarias, no tienen agua potable, son niños en una situación que no admite ningún adjetivo, es un escándalo que viola las normas éticas más elementales.

En América Latina hay 17 millones de niños trabajando, según la última cifra de la organización internacional del trabajo

Las brechas en educación

El cuarto escándalo ético son las cosas que suceden en el campo de la educación. Ustedes lo conocen perfectamente y están luchando frente a eso a diario. Hay un avance, y es que el 95% de los niños ingresan a la escuela primaria en América Latina y eso ayuda a disminuir considerablemente las tasas de analfabetismo. Pero las tasas de deserción y repetición en primaria y secundaria son muy altas; esto causa que 6 millones de niños no terminen la escuela primaria, en algunos países, más del 50% no terminan la escuela secundaria; y sin escuela secundaria es muy difícil encontrar trabajos en la economía formal; las empresas solicitan, incluso para trabajos no calificados, un diploma de la escuela secundaria.

Por otra parte los déficits son múltiples en América Latina. De acuerdo con un estudio reciente de la UNESCO, el 20% de las escuelas latinoamericanas carecen de agua potable y de instalaciones sanitarias proporcionales al número de alumnos que tienen; o sea que hay temas de infraestructura desatendidos en aspectos muy básicos. Ni qué decir de la dotación de laboratorios de computación, de la dotación de bibliotecas que son mucho más seve-

ras. Todo ello crea circuitos muy diferentes de calidad educativa, que son uno de los ítems de las grandes desigualdades en América Latina. Hay educación de diferentes tipos en América Latina con marcadas disparidades.

Discriminación de género

La mayoría de las mujeres trabaja y al mismo tiempo sigue siendo la responsable central del hogar. Sociedades como las latinoamericanas se han desentendido de esta “doble jornada”. En cambio en algunas sociedades desarrolladas hay un movimiento muy importante de apoyo; por ejemplo, en sociedades como la sueca se ha establecido universalizar los hogares de cuidado diario donde se presta especial atención a los niños desde muy pequeños. En Chile, Michelle Bachelet, hizo que uno de los programas centrales de su gestión fuera universalizar la atención a los niños pequeños como responsabilidad de toda la sociedad, a través de organizaciones atendidas por las propias madres. En la España democrática se estableció un sueldo para quienes cuidan a los ancianos en el hogar. En América Latina son muy limitados los avances en esta dirección, es muy conflictiva la situación de las mujeres.

Por otra parte, en América Latina más del 30% de las mujeres están experimentando situaciones de violencia intrafamiliar. Esta es una cifra aberrante. Se sabe que ver violencia doméstica en el hogar es causa de que los niños después la ejerzan en sus propios hogares.

Sigue habiendo cifras importantes de feminicidio en diferentes países de América Latina; los asesinatos masivos de mujeres en Ciudad Juárez, condenados recientemente por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, la muerte de mujeres en Guatemala, y otras situaciones similares que tienen un altísimo nivel de impunidad.

Son muy importantes los avances políticos de las mujeres en el mundo; pero las últimas cifras indican que ocupan solo el 8% de los altos cargos del mundo. Ninguno de los presidentes de los Bancos Centrales de los países que conforman la Unión Europea, es mujer. Queda un largo camino por recorrer.

Jóvenes excluidos

Un sexto punto en estos escándalos éticos es la situación de los jóvenes. Uno de cada cinco jóvenes latinoamericanos está fuera del sistema educativo y del mercado de trabajo. Es fundamental para los jóvenes integrarse al trabajo para incluirse en la sociedad.

Medio ambiente

El octavo escándalo ético tiene que ver con el medio ambiente. Enfrentamos la mayor amenaza en la historia del género humano. La concentración de dióxido de carbono en la atmósfera es la mayor en 600 mil años, con un riesgo muy importante de que si el mundo no reacciona con la fuerza necesaria, se puede llegar a un punto de irreversibilidad. Mientras tanto, el cambio climático ya está en marcha; los huracanes, las epidemias, la desaparición de zonas enteras, y quienes están pagando son los pobres del mundo; hay 300 mil muertos por año a causa del cambio climático y hay 50 millones de inmigrantes por cambio climático que han perdido sus bases de sustentación.

Desigualdades hirientes

El último escándalo ético, es una causal fundamental del por qué América Latina tiene tanta pobreza a pesar de ser tan rica en

recursos naturales y por qué en el mundo hay tanta pobreza. Este mundo podría dar un modo de vida totalmente distinto a su población, pero es un mundo abrumadoramente desigual. El último estudio de la Universidad de las Naciones Unidas, no de los ingresos, sino de algo más comprensivo, los activos y patrimonios en el mundo, dice que el 10% de los más ricos tienen el 85% de los activos en el mundo y el 50% de los más pobres, sólo el 1% de los activos del mundo. La iglesia les llama “desigualdades hirientes”, los Informes de Desarrollo Humano de Naciones Unidas “desigualdades groseras”.

Pretextos

Estos nueve escándalos demandan responsabilidad de la sociedad global. Muchas veces los poderosos del mundo contestan a estos escándalos con pretextos en vez de responsabilidad. El primero de estos es echarle la culpa a los pobres, argumentando que son de conducta disoluta, que no quieren trabajar, etc. Obviamente si en América Latina hay 190 millones de pobres, esto tiene que ver con políticas que no les dan lugar en la economía a los pobres, no con errores individuales. El segundo pretexto utilizado con frecuencia es argumentar que “pobres habrá siempre”; esto no tiene nada que ver con la realidad, Finlandia es un país que tenía pobreza hace 35 años atrás, un país agrícola, cuyos ciudadanos emigraban a países más desarrollados. Hoy en día, es una potencia tecnológica, tiene 0% de pobreza. Invertió sistemáticamente en educación y salud; Noruega es el país número uno del mundo en desarrollo humano y en los últimos 8 años tiene 0% de pobreza. Costa Rica, en América Latina, siempre tuvo la mitad de la pobreza promedio de América Latina por sus altas inversiones en educación y salud, por su eliminación total del gasto militar y por su apuesta a un proyecto de sociedad compartida.

La ética es clave

En este momento hay una revisión profunda de los currículos de estudio de las escuelas de alta gerencia más importantes de los Estados Unidos, porque hay casi unanimidad en afirmar que la crisis fue causada, en parte por vacíos éticos muy pronunciados en altos directivos del sector financiero que actuaron con absoluta irresponsabilidad, por las empresas, por la comunidad, por la sociedad, por el planeta entero. Es que tuvieron un comportamiento sistemático al que hace referencias permanentemente el presidente Obama que lo llama “la codicia desenfrenada”. Actuaron con un egoísmo extremo. Intoxicaron sus empresas con hipotecas basura y con activos basura para incrementar sus ganancias personales. Muchos se preguntan, ¿Cómo los formaron?, ¿qué pasó en las escuelas de alta calidad que los formaron? Formaban con el mayor nivel tecnológico posible, pero sin formar éticamente, sin problematizar la responsabilidad global de quien maneja empresas de gran envergadura, cuyas decisiones pueden afectar el destino de millones de personas. La Universidad de Harvard acaba de tomar la decisión de nombrar nuevo decano del MBA, que siempre provenía de la economía o las finanzas, a un profesor de liderazgo y ética, para tratar de producir un cambio profundo en la escuela de alta gerencia.

El vacío ético es fundamental y la educación para el desarrollo puede hacer una diferencia central en él. Esto significa universidades que tengan en cuenta que tienen que formar un profesional de la más alta calidad técnica y académica, no mediocre, pero que sobre todo tienen que formar una buena persona, una persona de bien, con una ética avanzada. La manera de formarlo es compleja, no es libresca, sabemos que uno de los puntos fundamentales es que la universidad esté enlazada con el contexto y que la educación se dé como lo hace UNIMINUTO, compartiendo vivencias con los pobres, ayudándolos y formando parte de sus dramas y su agenda cotidiana.

Profundizar, enriquecer, la educación para el desarrollo, es parte fundamental de la respuesta a los escándalos éticos. Yo me siento muy estimulado al ver reuniones como la de ustedes, mis mejores deseos. La ética ha sido expulsada de la economía en las últimas décadas. Nosotros, en la universidad, tenemos que librar el gran debate formando graduados con una sólida perspectiva ética, poniendo en el centro de la agenda pública los temas éticos y volviendo la ética al comando de la economía. Esta es la manera de enfrentar los nueve escándalos éticos que les he mencionado.

Preguntas del público

¿Cómo disminuimos la pobreza a través de medios diferentes a los subsidios de los gobiernos?

B.K./Aquí hay lo que yo llamo una falacia en la presentación del tema con mucha frecuencia y es la que dice “Hay que enseñar a pescar y no regalar pescado”. Plantea que el asistencialismo es perjudicial y que se debería acudir a otras políticas de otro orden. La realidad es que la pobreza no da tiempo, la pobreza mata; mueren en América Latina 30 niños de cada mil antes de cumplir los 5 años de edad a causa de la pobreza. La pobreza mata a los niños a través de las enfermedades, la desnutrición, a través de los peligros de ser “niño de la calle”. Entonces hay que actuar ya, hay que impedir eso, hay que impedir que la pobreza destruya la vida ya. A eso se le puede llamar asistencialismo, subsidio, como se le quiera llamar.

Ahora bien, no hay ninguna incompatibilidad entre actuar ya, lo que implica más presupuesto para políticas sociales, más presupuesto para programas de inclusión juvenil, más presupuesto para programas de salud y educación. Al mismo tiempo que hay que “actuar ya”, hay que actuar de modo tal que se incluyan en los programas componentes que generen capacitación laboral, oportunidades productivas, créditos, hay que actuar sobre el conjunto del problema de la pobreza. No hay una oposición entre estas cosas. Hemos contribuido a fundar una disciplina, la gerencia social, que se dedica a ello. Son programas que al mismo tiempo que actúan sobre la pobreza ya, lo hacen a través de fórmulas que comprometen a las familias y a los padres a la educación y a dar salud a sus hijos, que los acercan a los organismos del Estado y que abren oportunidades productivas.

Hay toda una generación de programas sociales que están marchando en esa dirección. Tienen que haber asimismo alianzas estratégicas entre las políticas públicas y el mundo tan rico en posibilidades de voluntariado. El voluntariado es un motor fenomenal de lucha contra la pobreza; en Noruega el 70% de las personas hace trabajo voluntario a pesar de tener uno de los Estados mejor organizados del planeta. Las políticas públicas, el voluntariado, la responsabilidad social de la empresa privada, tienen que hacer alianzas estratégicas. A las políticas públicas les corresponde la mayor responsabilidad, porque en una democracia deben garantizar a todos los derechos a no ser pobre. La pobreza es una violación brutal de los derechos humanos, como lo decía el Papa Juan Pablo II con mucha frecuencia.

¿Los escándalos éticos no son un símbolo del fracaso de la condición de ciudadanía y del modelo económico vigente? ¿Qué podemos hacer para transformar esas realidades sin asistencialismos? ¿Cuáles deben ser los atributos de la educación superior, de manera que generen pertinencia hacia el modelo de consolidación del desarrollo humano? ¿Considera que quienes detentan el poder estarían dispuestos a asumir una ética centrada en el desarrollo?

B.K./El fracaso actual del modelo económico vigente está generando costos humanitarios inéditos. Estamos frente a la mayor crisis económica de los últimos 80 años del sistema económico mundial. La economía más importante del planeta que produce el 28% del producto bruto mundial, la economía de Estados Unidos, se hundió, su PIB cayó en un 2,5% en el año 2009 y la tasa de desocupación se duplicó del 4,7% en el 2007 al 9,5% actualmente, se perdieron más de 8 millones de puestos de trabajo y los costos sociales son gravísimos. Las economías europeas están pasando por una situación muy delicada, las tasas de desocupación son altísimas

y la caída del PIB de Europa en el 2009 fue del 4%. En el mundo globalizado todos los continentes han sufrido los impactos de la crisis. La economía latinoamericana cayó el año pasado y se elevó en ocho millones más el número de pobres.

La crisis tiene por lo menos tres causas críticas, que son básicamente éticas; la primera es que el gobierno de Estados Unidos en el periodo anterior abandonó la protección del interés colectivo, desregulando salvajemente en temas claves para el interés colectivo, como lo son el medio ambiente y los mercados financieros; dejó de regular los mercados financieros, eso creó las condiciones para que funcionaran activamente los incentivos más perversos en ellos. La segunda causa la mencioné anteriormente, algunos de los más altos ejecutivos financieros en los que confiaba la sociedad entera, actuaron con un nivel de falta de ética total. El congreso de Estados Unidos hizo una investigación y determinó que algunos de ellos ganaba hasta 23 mil dólares por hora llenando sus empresas de activos dudosos, especulando abiertamente en los mercados, etc. Al final de la investigación se dice que actuaron con irresponsabilidad, con codicia y con soberbia. Había una diferencia sideral entre sus ingresos y los de la gente común; un alto ejecutivo ganaba 23 mil dólares por hora, mientras el sueldo mínimo es sólo 8,25 dólares por hora.

La desregulación absoluta, los incentivos perversos para los altos ejecutivos, surgían de la idea de que el Estado se debe reducir a su mínima expresión, y el mercado no debe tener regulación alguna. El Nobel Stiglitz llama a todo esto “*el fundamentalismo de mercado*”. Ojalá funcionara para bien, estaríamos en una economía mundial próspera. Por lo contrario, la aplicación de este modelo en su forma más rígida produjo la fenomenal caída de las bases de la economía argentina en los 90, trayendo pobreza y desigualdad, y convirtiendo a 7 millones de personas de clase media en nuevos pobres. Lo mismo vimos en Estados Unidos. El presidente Sarkozy dice que el mundo ha aprendido que el *fundamentalismo de mer-*

cado ya no tiene lugar en la realidad, se ha transformado en un “capitalismo de casino” donde unos pocos hacen apuestas con los ahorros de la mayoría.

El padre de la economía moderna, Adam Smith, veía la economía como una ciencia ética, lo mismo que David Ricardo, Stuart Mill y muchos otros de sus padres fundadores. Estaban preocupados por temas éticos. En los mercados decía Smith tienen que haber ciertos valores éticos sin los cuales pueden ser disfuncionales para la sociedad. Habló entre ellos de generosidad, transparencia, responsabilidad pública. Si los vacíos éticos no se atacan, se puede repetir la situación. Hay conciencia en amplios sectores que deben ser enfrentados. Por eso el paquete de medidas que adoptó el presidente Obama en Estados Unidos están en esa dirección: entre otras, regular los mercados financieros, crear una agencia de protección del consumidor de los mercados financieros y regular los mercados de derivados.

Por otra parte está el tema de la ética en los altos ejecutivos. Hay el tema de los modelos de formación en las escuelas de negocios. Hace unos años atrás, el *Open Institute* hizo un estudio sobre egresados de escuelas de negocios al graduarse, en la que se hace un perfil ético de los egresados cuando entraron y después de dos años de participar en la escuela de negocios. Descubrieron que el perfil ético era bastante más débil cuando egresaron que en el momento en que entraron. Son las consecuencias de enseñar tecnocráticamente sin problematizar para nada la aplicación de los instrumentos técnicos en la realidad. Hoy hay una búsqueda de modelos diferentes al fundamentalismo de mercado, y no hay que inventarlos, en el mundo hay una variedad de modelos económicos; por ejemplo, el modelo de los países nórdicos ha demostrado que concilia altos niveles de desempeño económico con los más altos niveles de desarrollo humano que existen actualmente y que garantiza para toda la población educación y salud de la más alta calidad; no es perfecto,

tiene sus críticos, pero es el más avanzado. Los efectos de la crisis han sido totalmente menores. Hay otros modelos como el del Sudeste Asiático, el Estado de bienestar europeo, el Chino, etc.

Hay una búsqueda de una nueva economía para la sociedad entera.

Yo soy una persona de esperanzas, creo profundamente en la esperanza que nos transmite el texto bíblico, además veo en nuestro tiempo una movilización creciente de los jóvenes, las mujeres, la sociedad civil en todas sus expresiones, un compromiso mayor de las universidades; muchos elementos positivos. Estos elementos permitieron por ejemplo que hoy la sociedad civil ganara la batalla en contra de los intereses que negaban el cambio climático, que alegaban que no existía. El mundo tuvo que aceptar que el cambio climático es grave y debe ser enfrentado.

Creo que se pueden enfrentar muchas otras batallas, la universidad sola no las va a resolver, pero tiene un papel estratégico y una responsabilidad irremplazable. Nosotros hemos formado una red de universidades patrocinadas por las Naciones Unidas y por la Agencia Española de Cooperación para trabajar en el área específica de la responsabilidad social empresarial y tenemos, para nuestro entusiasmo, afiliadas en poco tiempo a la Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial (RED UNIRSE), 180 universidades y hemos formado en este año a más de 400 profesores de ellas en cómo enseñar responsabilidad social empresarial.

Hay mucho lugar para la esperanza y entre todos, con universidades como las de ustedes que no son poderosas en recursos económicos pero son poderosas en ética podremos lograr más.

Los mejores deseos para estos debates y una última sugerencia; hay una sabiduría espiritual bíblica, una frase que a todos los que luchamos por un mundo mejor, con tantas dificultades, tantas resistencias y tantos intereses creados nos puede alentar. Yo creo que es útil para estos debates; estos debates tan bien inspirados responden a esa sabiduría que dice “más vale encender una vela que maldecir a la oscuridad”.

La distribución del conocimiento como compromiso de inclusión social

Mónica I. Fernández de Colombo

Decana de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la
Universidad de Belgrano.

Directora del GIDCAD (Grupo de Investigación y Docencia en
Computación Aplicada al Diseño). Ha presentado numerosas
ponencias en congresos internacionales de la especialidad y
realizado publicaciones con referato.

Integra las Redes de Investigación Internacionales.

Responsabilidad social - Distribución del conocimiento - Inclusión social

Responsabilidad social

La responsabilidad social se encuentra hoy en el centro de la agenda política internacional, como una dimensión ética que toda organización debería proponer en la misión y visión de sus propios principios.

Si bien el mundo empresarial aporta a la solución de problemas colectivos, la crisis económica mundial de nuestro tiempo pone de manifiesto las demandas sociales acerca de la responsabilidad social empresaria basada en lineamientos éticos insoslayables.

Se dice que la Responsabilidad Social Universitaria recién comienza a darse en su propio ámbito, pero podríamos reflexionar al respecto y reconocer que, por la naturaleza de su función educativa, forma parte de los propios principios fundacionales, que hoy requieren se los verbalice en términos actuales de compromiso e inclusión social.

Así, si realizamos una relectura de los cinco principios fundacionales que rigen a la comunidad universitaria de la Universidad de Belgrano desde sus inicios, decimos:

Autonomía: total independencia de grupos políticos, empresariales, religiosos o culturales. Los planes de estudio son el fruto

de la reflexión, de la experiencia nacional e internacional y de la interacción en la sociedad.

(autonomía valorando la relación con la comunidad)

Pluralismo: académico, político y religioso. La Universidad sólo exige consideración para con las normas de convivencia académica, respeto a sus principios y rigor intelectual en el tratamiento de todos los temas.

(pluralismo que garantice la calidad de vida y el compromiso con la sociedad)

Ecumenismo: la comunidad universitaria alberga a todas las convicciones religiosas y rechaza de plano toda discriminación en este aspecto.

(ecumenismo en la valoración ética de la convivencia)

Republicanismo: la Universidad apoya el sistema de vida que se asienta pura y exclusivamente en la Constitución Nacional y en las ideas que la fundamentan.

(republicanismo orientando el cumplimiento de las leyes que hacen a la gobernabilidad)

Interdependencia social: apunta a generar lazos que integren a la institución con el sector productivo en particular y con la sociedad en general.

(interdependencia social como inclusión social y respeto a los derechos humanos)

La Universidad, como comunidad educativa y formadora, se desempeña en la sociedad global controlando el impacto sobre la

gente y su entorno físico y social, comprometiendo su saber desde una ética responsable al servicio de la comunidad, en el cuidado del medio ambiente, y los recursos humanos; teniendo en cuenta que la capacitación y desarrollo de habilidades propician la empleabilidad del ciudadano y, por lo tanto, su inclusión social.

Así, dentro del ámbito académico, personal investigador, docente y estudiantes de las IES (Instituciones de Educación Superior) latinoamericanas y europeas (éstas en menor medida) constituyen redes que, de manera directa o indirecta, replican la experiencia hacia otras IE (Instituciones Educativas) de diferentes niveles de formación.

Pero además, fuera del ámbito académico, en conjunto con diversos colectivos de la sociedad, tales como ONG y representantes de sectores más desfavorecidos, las universidades se comprometen ante la vulnerabilidad de quienes tienen menos oportunidades de desarrollo económico y social, o son víctimas de desastres o actividades que puedan suponer una amenaza para sus oportunidades de desarrollo.

Todos son beneficiarios de la acción responsable de las universidades pero, a la vez, son protagonistas del desarrollo regional y actores a tener en cuenta en el desarrollo humano local sostenible. Por lo que todo el accionar de las IES deberá orientarse al trabajo participativo y coordinado con ellos.

Distribución del conocimiento

Es importante recordar que en agosto de 2002 Harvard University (División de Educación Continua) y UADE SENIOR (Educación Ejecutiva) desarrollaron el Seminario internacional: “Administración Educativa para Instituciones de Educación Superior”

a cargo de: Michael Shinagel Ph. D. (Harvard University), A.B. (Obelin Collage) y Ana María Mass, licenciada, profesora (UBA), Master (University of Leiden), Ed. M. (Harvard University).

Entre los asistentes se encontraban Rectores, Vicerrectores, Decanos, Vicedecanos y demás Directivos de IES. Las universidades de Latinoamérica representaban un 43%, de las cuales el 52% correspondía a Instituciones de gestión privada, no pocas de ellas integrantes de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, quienes manifestaron la importancia de la continuidad de la Red por su particular esfuerzo y convocatoria.

El Seminario desarrolló una temática muy completa pero, luego de ocho años, considero que debemos señalar los aspectos fundamentales de la “distribución del conocimiento” que ya pre-ocupaban a las IES. Deseo destacar que estos aspectos, no verbalizadas oportunamente como Responsabilidad Social Universitaria, constituyen el sentido y principio básico de las Instituciones involucradas.

El tema marco fue la referencia a:

- a) **La Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO 1998)**, donde se destacan -dentro de contextos regionales, nacionales e internacionales- algunos de los aspectos que hoy marcan el compromiso de la RSU (Responsabilidad Social Universitaria):

Globalización - Democratización - Progreso científico - Demografía - Medio ambiente

Se propone como desafío de la Educación Superior en el siglo XXI la distribución del conocimiento en:

- Educación masiva, efectiva y competitiva en el contexto global.
- Educación permanente para actualizar habilidades y conocimiento.
- Asociación de la educación con los sectores empresariales y gubernamentales.
- Cooperación internacional, redes, conocimiento global y pluralidad de culturas.

Estas propuestas implican un contexto de autonomía institucional y de libertad académica que hoy, además, debe centrarse en la inclusión social.

Se analizaron en particular los siguientes temas:

b) Tendencia poblacional prevista para 2050

Se analiza la tendencia del crecimiento poblacional en el mundo con proyección al 2050. Los valores marcan que el continente asiático, desplaza totalmente en los 10 primeros puestos al Europeo y Americano, con excepción de Estados Unidos y Brasil.

En general, la proyección poblacional, pone a la cabeza los países más pobres y con menores posibilidades de educarse, hecho que orienta hoy a las IES a desarrollar programas de estudios a distancia, como una efectiva solución a la distribución del conocimiento a futuro, en tanto las posibilidades de incorporación tecnológica acompañan en cantidad y bajo coste en este acelerado proceso de cambio.

Sabido es que las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) han ingresado en su forma más elemental en

todos los ámbitos educativos y, que en América Latina (AL), existen programas de gobierno que otorgan a cada alumno del primer nivel, una computadora (ejemplo de ello Uruguay y Argentina). Por lo tanto, si nuestro objetivo es el mejoramiento de la calidad de enseñanza de la IES, particularmente en AL, debemos pensar en superar los estadios básicos para capacitar en niveles superiores que impliquen el crecimiento científico y las posibilidades de desarrollo social.

Si, como es de suponer, los recursos tecnológicos estarán cada vez más al alcance de todos, será nuestra mayor responsabilidad social la formación de recursos humanos calificados, con capacidad de distribuir conocimiento en lugares remotos que propicien la capacitación y desarrollo de habilidades, que atiendan a la culturización y empleabilidad en forma global desde la inclusión social.

c) **Internacionalización de los estudios**

Se analizan tendencias y porcentajes de movilidad estudiantil a nivel universitario destacando como los de mayor índice los que se realizan desde y hacia los Estados Unidos.

Pero también conocemos que las propias IES promueven, y han sido pioneras, la internacionalización de su formación académica y profesional, posibilitando que sus alumnos, graduados y profesores realizaran estudios en el exterior, o continuaran su formación junto a importantes actores en el ejercicio profesional.

Esta circunstancia se instala hoy formalmente con los intercambios y dobles diplomas en grado y posgrado, que

otorgan excelencia desde el inicio de la carrera. Porque, a pesar de que en este tipo de programa participa un número limitado de alumnos acorde a los exigentes sistemas de aplicación, en la actualidad, todos los alumnos y graduados tienen clara conciencia de que la formación en todas las disciplinas debe responder al conocimiento y a las prácticas de las diferentes culturas, los que otorgan una experiencia capaz de ser aplicada al crecimiento científico de cada región.

d) **Globalización de la economía y sus alcances**

Algunos de los aspectos más destacados, que plantea la globalización en el siglo XXI se refieren a las expectativas y beneficios de este proceso:

- Desarrollo económico e incremento en los grados de libertad individual
- Creación de capital social e intelectual
- Reducción de la pobreza - Reducción de desigualdad económica
- Reducción de corrupción

e) **Informatización de la enseñanza**

La informatización implica un cambio tecnológico que provoca transformaciones en los métodos de enseñanza. Las tecnologías informáticas que posibilitaron la comunicación por correo electrónico, sistemas de *chat*, acceso a Internet orientado al conocimiento útil, entre otras formas de acceso al saber, constituyen una importante herramienta para las IES. Sobre estos útiles se estructura el planteamiento de nuevas modalidades de enseñanza que permiten colaborar con la formación de recursos humanos en luga-

res remotos para replicar en quienes representan a los sectores más desfavorecidos y vulnerables de toda sociedad.

f) **Educación a distancia**

Los tres aspectos mencionados, internacionalización, globalización e informatización, son sin duda la base del desarrollo de la educación a distancia. La enseñanza no presencial no debe ser excluyente de otras modalidades, pero deberá contar con los métodos y herramientas apropiados a esta nueva forma de enseñanza.

El planteamiento estratégico de las Universidades deberá considerar en forma racional y explícita los indicadores y métodos para generar modalidades de enseñanza que respondan a los diferentes niveles de articulación de la Educación Superior, considerando que deben propiciar la formación de recursos humanos capaces de lograr desarrollo técnico, cultural y una inserción laboral que valore éticamente la convivencia.

Inclusión social

Las experiencias previas de investigación y desarrollo en el ámbito universitario, si bien han trascendido, dentro del campo académico, al personal docente y a los estudiantes, se detecta una cierta desvinculación entre el mundo académico y el resto de la sociedad, y con los actores del desarrollo económico y social de las regiones.

Por ello se constata como una necesidad, orientar el trabajo a las necesidades y oportunidades de desarrollo identificadas por la sociedad civil o sector público y empresarial en las que trabajan las IES para lograr:

- Promoción de la participación de las IES en áreas con un IDH¹ bajo y vinculadas a sectores desfavorecidos o grupos en situación de vulnerabilidad.
- Promoción de los vínculos entre las IES y el sector público y empresarial, para la capacitación y desarrollo de habilidades que propicien la empleabilidad del ciudadano en pro de un desarrollo local sostenible.

La **sostenibilidad institucional** queda garantizada desde el momento mismo en que se cumplan los objetivos específicos de cohesión institucional y social.

La **sostenibilidad financiera**, en cuanto a la utilización de nuevas tecnologías en el manejo y socialización de problemas, asegurará un impulso constante a largo plazo que no dependa de los vaivenes políticos que puedan ocurrir en la región, propiciando la **sostenibilidad política**.

Finalmente, la **sostenibilidad ambiental** será posible a través del desarrollo de herramientas tecnológicas útiles para mostrar, interpretar o simular, fenómenos complejos que ayuden a resolver las problemáticas medioambientales que sacuden las diversas regiones latinoamericanas, en gran medida motivadas por la acción humana.

¹ El índice de desarrollo humano (IDH) es una medición por país, elaborada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se basa en un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros:

- Vida larga y saludable (medida según la esperanza de vida al nacer).
- Educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior, así como los años de duración de la educación obligatoria).
- Nivel de vida digno (medido por el PIB per cápita PPA en dólares).

Por último, todas estas oportunidades que se plantean, y que suponen un esfuerzo importante a las IES involucradas, serán un recurso fundamental para replicar buenas prácticas, transmitir procedimientos y tejer redes, con el objetivo común de la inclusión social, la solución pacífica de conflictos y el desarrollo humano sostenible.

Programa de Responsabilidad Social Universitaria

De las tres cuestiones planteadas:

Responsabilidad social - Distribución del conocimiento - Inclusión social, queda claro que el Desarrollo Sustentable es hoy el tema central de la agenda de las Instituciones de Educación Superior porque, desde la definición a sus antecedentes, orientan el compromiso responsable de la distribución del conocimiento como compromiso de inclusión social.

*“El Desarrollo sustentable consiste en satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.*²

² El término desarrollo sostenible, perdurable o sustentable se aplica al desarrollo socio-económico y fue formalizado por primera vez en el documento conocido como Informe Brundtland (1987), fruto de los trabajos de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas, creada en Asamblea de las Naciones Unidas en 1983. Dicha definición se asumiría en el Principio 3º de la Declaración de Río (1992)

“Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades”.

Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland): Nuestro Futuro Común.

Antecedentes de Desarrollo sustentable

Es importante realizar una breve reseña del actual compromiso de las Instituciones de Educación Superior en la Responsabilidad Social Universitaria, orientada al Desarrollo Sustentable:

- 1972 Club de Roma. Primer informe “*Los límites del desarrollo*”.
- 1987 Gro Brundtland - Primera Ministro de Noruega incorpora el término **desarrollo sostenible** en la 42° sesión de las Naciones Unidas, en el informe “*Nuestro futuro común*”, donde señalaba el empobrecimiento de la población mundial como una de las principales causas del deterioro ambiental a nivel global.
- 1990 Declaración de Talloires, que adhiere a la declaración de Rectores que se comprometen en promulgar la sustentabilidad del medio ambiente en la Educación Superior.
- 1992 Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, se comprometieron a buscar juntos las vías de desarrollo que respondan a las necesidades del presente sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras de satisfacer las suyas.
- 1997 Protocolo de Kyoto, acuerdo internacional que tiene por objetivo reducir las emisiones de gases que causan el calentamiento global.
- 2009 La cumbre de Universidades del G8 (Turín - Italia, 17 al 19 de mayo) reconoce la importancia de la Educación Superior para el desarrollo sostenible y responsa-

ble. La recomendación de la reunión se centró en:

- Reconocer el papel fundamental que desempeñan las Instituciones de Educación Superior en el apoyo al desarrollo sostenible y responsable.
- La cumbre aprueba 4 principios: Economía - Ética - Ecología - Energía

Economía: nuevos modelos de crecimiento económico compatible con el desarrollo sostenible.

Ética: para fomentar un sentido de responsabilidad de la comunidad mundial, formulando políticas justas y sensibles en la toma de decisiones (desarrollo de la inclusión).

Ecología: comprensión de la sostenibilidad de los ecosistemas. Impacto del ciclo de vida de las actividades humanas sobre los sistemas de la Tierra.

Energía: nuevos enfoques y políticas para la producción de energía.

Para la difusión y el avance de las IES en la implementación de estos principios, la Universidad de Tokio crea el sitio **Red de Redes** donde convergen 100 universidades del mundo para compartir y realizar sus aportes al desarrollo sostenible y responsable.

Esta propuesta involucra la internacionalización, globalización, informatización y distribución de experiencias a distancia, para alcanzar el desarrollo sostenible y responsable de las Instituciones de Educación Superior.

Otras instituciones como:

La **Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA)**, como organismo dependiente del Gobierno del Japón, ejecuta programas de cooperación técnica en base a solicitudes de los países que están en vías de desarrollo. En la Argentina, JICA ejecuta sus programas en base al Convenio de Cooperación Técnica firmado entre ambos gobiernos en el año 1979, y ratificado por ley en 1981, y se desarrollan según varias modalidades: Recepción de becarios en Japón, Implementación de Proyectos de Cooperación Técnica, Estudios para el Desarrollo, Envío de Expertos, Voluntarios Senior y otros.

Entre sus objetivos se destacan:

- **Desarrollo de la economía:** enfocada a la promoción de las PYME, el fomento de las exportaciones y el desarrollo productivo regional.
- **Desarrollo social:** en los sectores de salud, educación y fortalecimiento de la sociedad civil.
- **Preservación del medio ambiente:** enfocada en la prevención y remediación de la contaminación del aire, suelo y agua; la preservación de los ambientes naturales; las medidas contra el Calentamiento Global y la destrucción de la capa de ozono.

Proponen así 4 misiones:

- **Misión 1: Respuesta a los temas inherentes a la globalización**
Estimula el desarrollo económico creando nuevas

oportunidades, y atendiendo a la distribución desigual de la riqueza, problemas de cambio climático, enfermedades infecciosas, terrorismo, crisis económica internacional.

- **Misión 2: Crecimiento equitativo y reducción de la pobreza**

Ayudar a la gente a salir de la pobreza y llevar una vida sana y civilizada para el crecimiento de los países en vías de desarrollo y la estabilidad de la comunidad internacional, tendiente a lograr un crecimiento equitativo y la reducción sustentable de la pobreza.

- **Misión 3: Mejoramiento de la gobernabilidad**

El mejoramiento del gobierno es de vital importancia para el crecimiento estable de los países en vías de desarrollo. Brindar los sistemas fundamentales del Estado, servicios públicos eficientes, formando recursos humanos para administrarlos apropiadamente.

- **Misión 4: Consecución de la seguridad humana**

El concepto de seguridad humana persigue su protección, fortaleciendo la capacidad para enfrentarse a diversos problemas y reforzar la capacidad social e institucional y la habilidad para hacer frente a las amenazas.

La **Universidad de Naciones Unidas (UNU)** establecida en 1973 y con sede central en Tokio, Japón, está especialmente orientada a investigadores y estudiantes de países en vías de desarrollo y presenta dos programas que se asocian a nuestras expectativas de RSU:

- **Programa del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible**

Plantea como centro de este tema la pobreza y la injusticia, así como el crecimiento y las posibilidades de empleo. Atiende también a la globalización, los cambios tecnológicos, la urbanización, el medio ambiente global, los recursos naturales, la energía sostenible.

- **Programa de Paz y Gobernabilidad**

Promueve una paz duradera y políticas de buen gobierno. Considerando la inseguridad como el mayor factor que degrada las perspectivas de crecimiento y desarrollo económico. Propone la promoción de los derechos humanos y la calidad de vida.

Luego de estas iniciativas que orientan al mundo académico científico a definir su RSU y, en nuestro caso, desde “la distribución del conocimiento como compromiso de inclusión social”, queremos listar aquellas acciones, desarrolladas o en curso, de la Universidad de Belgrano que, a modo de sintético informe, den cuenta del camino iniciado en lo académico científico y que hoy requiere de su comunicación y difusión para la constitución de la Universidad Socialmente Responsable.

Acciones académicas de la Universidad de Belgrano concretadas y en curso

Entre las asignaturas dictadas de las distintas carreras se pueden mencionar:

Grado

- Ecología y Medio Ambiente
- Derecho Ambiental
- Ética de negocios
- Economías sustentables
- Energías alternativas

Cursos extracurriculares

- Tratamientos de Aguas y Contaminación Hídrica
- Contaminación de Suelos
- Gestión de Residuos Orgánicos
- Gestión de Residuos Peligrosos

Cursos de posgrado

- Especialización en Derecho Ambiental
- Posgrado en Recursos Naturales, Sustentabilidad y Transporte Mundial Intercontinental
- Posgrado en Gestión de Recursos Hídricos
- Posgrado en Gestión Ambiental de Residuos y Enmiendas Orgánicas

Entre la producción académica científica de las distintas carreras se pueden mencionar:

Tesinas de grado y tesis de posgrado

- *El control alimentario y el derecho ambiental*
- *Herramientas para la reducción de gases de efecto invernadero*
- *Instrumentos económicos para un Desarrollo Sostenible*
- *La vivienda de interés social en la región chaqueña argentina*

- *Herramientas de diseño para una arquitectura sustentable*
- *El acceso a la vivienda para las familias de bajos recursos*
- *La industrialización de la vivienda de interés social*
- *Buenos Aires, ecoturismo urbano como una alternativa para transformar las ciudades en lugares mejores donde vivir*
- *El edificio como organismo. Una aproximación a la arquitectura bioclimática*
- *Cómo incentivar la construcción sustentable en la ciudad de Buenos Aires*

Congresos, seminarios y jornadas

- *Semana de la Responsabilidad Social Universitaria*
- *Semana del Ambiente en la Universidad de Belgrano*
- *Seminario de Sustentabilidad en la Arquitectura*
- *Conferencia Green Computing*
- *Argentina y la agenda energética mundial*
- *Turismo y medio ambiente*
- *El futuro para la tierra, una oportunidad para la humanidad*

Acciones de Investigación concretadas y en curso

- *Cambio Climático. Régimen de Bonos e Industrias Limpias*
- *Sustentabilidad energética en el proyecto de envolventes de los edificios*
- *Laboratorio de Dosimetría y Tecnología Médica*
- *Modelo de Gestión aplicable a la Descentralización y Sustentabilidad de los Usos del Suelo. Nivel local Comunal*
- *Sustentabilidad energética en el proyecto de envolventes de los edificios.*
- *Concepto de sustentabilidad en los diferentes lenguajes que distinguen a la arquitectura contemporánea*

Propuestas académicas para la Universidad socialmente sustentable

Principios para mediano y largo plazo basados en las experiencias académicas desarrolladas:

- Asumir la educación y concientización de la comunidad universitaria, fomentando un comportamiento orientado al respeto y conservación del ambiente.
- Ambientalizar las titulaciones y planes de estudio, dotando al profesorado y a los futuros profesionales del conocimiento para afrontar los compromisos del desarrollo sostenible.
- Proponer la transversalidad del conocimiento sustentable en los diferentes niveles de formación y producción académica.

Propuestas de Investigación de la Universidad socialmente sustentable

Principios para el mediano y largo plazo, con inclusión de ejes temáticos referidos a sustentabilidad:

- Favorecer líneas de investigación que contemplen el desarrollo sostenible y la creación de nuevas tecnologías, promoviendo el conocimiento científico y su transferencia y aplicación a la sociedad.
- Proponer la transversalidad del conocimiento sustentable en los diferentes niveles y producción científica.
- Facilitar la constitución de redes que cooperen desde los diferentes campos del conocimiento y las experiencias

regionales particulares a la transferencia de experiencias científicas (internacionalización del conocimiento).

- Compromiso de contribuir al mejoramiento del ambiente urbano y social de pertenencia.

Propuestas de transferencia a la comunidad de la Universidad socialmente sustentable

- Fomentar el aporte solidario que hace a la sustentabilidad social.
- Formación de voluntarios.
- Aportar alternativas de solución al espacio urbano en diversos aspectos que contribuyen a la responsabilidad social.
- Asegurar el cumplimiento de las normativas y legislación vigente.
- Campañas de forestación y reforestación.
- Concientizar al ciudadano en el cuidado del ambiente.
- Generar modelos de medición y propuesta de optimización de los recursos propios de la institución referidos a insumos diarios y la adecuación edilicia en un programa sectorizado de largo plazo.

Conclusiones

La Responsabilidad Social Universitaria se articula a través de los diferentes ejes temáticos de su campo de desarrollo académico científico.

Se considera particularmente la agenda social que contempla la relación con la comunidad, la calidad de vida y el compromiso con el medio ambiente, la empleabilidad desde el desarrollo económico que conlleva la inclusión social, la libertad ciudadana y la democracia, orientada al cumplimiento de las leyes que hacen a la reafirmación de la gobernabilidad sin desatender los aspectos culturales y el avance tecnológico sostenible.

Este compromiso de inclusión social basado en la propia Responsabilidad de las IES puede lograrse desde la vocación de formadores, alentando la generación de conocimiento que alcance a una distribución con equidad, integrando saberes, culturas y orientando el desarrollo de habilidades y crecimiento académico científico en la formación de recursos humanos.

Esta ha sido nuestra función primordial, pero la agenda mundial hoy nos reclama compromiso y responsabilidad social desde las Instituciones de Educación Superior, como las únicas capaces de generar y distribuir conocimiento, reforzando más allá de nuestros propios claustros la relación con la comunidad toda, comprometiendo en nuestro accionar la inclusión social en el marco de un Desarrollo Sostenible.

Referencias

- Seminario Internacional: “Administración Educativa para Instituciones de Educación Superior”. Harvard University (División de Educación Continua) y UADE SENIOR (Educación Ejecutiva) 2002

Michael Shinagel Ph. D. (Harvard University), A.B. (Obelin College), Decano de la división de Educación Continua y Extensión Universitaria de Harvard University desde 1975.

Ana María Mass Lic., Prof., (UBA), Master (U. Leiden), Ed. M (Harvard University)
Secretaria Académica de UADE desde septiembre de 2000.

- Proyecto ALFA GAVIOTA: América Latina Formación Académica Grupos Académicos para la Visualización Orientada por Tecnologías Apropriadas (en período de evaluación - 2010)

Coordinadores: Alfredo Pina (Navarra) Mónica Fernández (Argentina) Marcelo Paysée (Uruguay)

Participantes Europeos: Universidad de Zaragoza (España), University of Applied Sciences of Wuerzburg (Alemania), Universidad Pública de Navarra (España) e Instituto Politécnico do Porto (Portugal).

Participantes Latinoamericanos: Universidad de Belgrano (Buenos Aires, Argentina), Universidad Nacional de San Luis (San Luis, Argentina), Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia), Universidad Federal de Pelotas (Pelotas, Brasil), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, Brasil), Universidad del Bío Bío (Concepción, Chile), Universidad Tecnológica de Honduras (San Pedro Sula, Honduras) y Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

- Programa de Desarrollo Sustentable: Dr. Avelino Porto Presidente de la Universidad de Belgrano (agosto 2009). Universidad de Belgrano - Propuesta de Universidad Socialmente Sustentable. Invitado especial Bertrand Charrier, Presidente de Green Cross International - Francia

El estado del arte de la responsabilidad social en la UPSA

Mary Cruz de Urioste Vidaurre

Jefe del Departamento de Asesoría y Bienestar Estudiantil
Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, UPSA.

Autora de: No vivas en silencio y Violencia Invisible.

La Responsabilidad Social Universitaria se presenta hoy como un desafío a las Universidades, dado que este concepto implica que los Centros de Educación Superior formen, no sólo profesionales de excelencia sino a la vez, personas comprometidas con el desarrollo de su región. Futuros profesionales quienes, ya desde el proceso de su formación, generen un cambio positivo en su comunidad, abriendo la Universidad hacia la sociedad, generando un lazo directo entre la universidad y su entorno próximo, y forjando al mismo tiempo, oportunidades para los sectores más vulnerables.

Como instituciones que poseen en sus manos grandes recursos (capital social) para promover el cambio, se presenta a las Universidades el reto de plantearse su nuevo rol en el ámbito social, mismo que demanda de la Universidad la superación del enfoque de la proyección social y extensión universitaria como apéndices bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria. Morin (2009).

El desafío del Enfoque de Responsabilidad Social parte de un ejercicio de reflexión institucional que desde dentro de la Universidad se proyecta para transformar la realidad, no como un ejercicio meramente cosmético, sino desde una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de líderes en la era de la ciencia.

La Fundación UPSA con 25 años de trayectoria en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, se adhiere a esta filosofía y los consecuentes desafíos y responsabilidades que ella implica. Ya en su misión, visión y objetivos institucionales se ven reflejados estos

principios, reconociendo la importancia del compromiso con la comunidad.

Misión

“Formar profesionales líderes, con espíritu emprendedor, alto sentido ético, niveles de excelencia y competitividad internacional, comprometidos con la comunidad”.

Visión

“La UPSA será reconocida nacional e internacionalmente, como la mejor universidad de Bolivia, por su excelencia en la formación académica, liderazgo en la producción científica, relevancia en la contribución tecnológica y por actividades de extensión con impacto positivo en el bienestar de la comunidad; en el marco de una filosofía empresarial implementada por recursos humanos altamente capacitados comprometidos con el desarrollo del país”.

Asimismo dentro de los objetivos institucionales de la Fundación UPSA se destaca la importancia de la formación integral de los estudiantes, con compromiso y sensibilidad social, como podemos constatar en los siguientes:

- Formar integralmente profesionales útiles a la sociedad, con madurez, capacidad técnica, ética laboral y profunda sensibilidad social.
- Extender el dominio técnico y cultural a la comunidad mediante programas de entrenamiento, actualización, consultoría y asistencia técnica.
- Promover la responsabilidad social en el uso del arte, la ciencia y la tecnología, con madurez y cultura universal.

La misión, visión y lineamientos antes descritos, articulan las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables, en un ejercicio de reflexión y transformación permanente de nuestra institución, intentando mantener siempre un enfoque holístico y sistémico que garantice la sostenibilidad del enfoque en el tiempo.

En base a las afinidades generadas por las similitudes y cercanías regionales, al replantarse el nuevo modelo de Responsabilidad Social Universitaria, la Fundación UPSA elige como marco de referencia la propuesta de Francois Vallaey (2004) <http://www.pucp.edu.pe/> Modelo de Construye País de Chile <http://www.construyepais.cl/>

“Construye País” propone que la Responsabilidad Social Universitaria es la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: **Gestión, Docencia, Investigación y Extensión.**

Consecuentes con este lineamiento, a estos cuatro procesos principales de la acción RSU, se incorporaron tres dimensiones de acción para cada uno de ellos: una dimensión social, una dimensión económica y una dimensión medio ambiental, desde los cuales se inició el proceso de reflexión institucional y proyección del modelo RSU a adoptar.

El presente artículo tiene como objetivo reportar el conjunto de acciones encaminadas a fortalecer la RSU, como fundamento teórico y metodológico plasmado en un conjunto de proyectos en la Fundación UPSA. Cabe recalcar que no se trata de un análisis acabado y que no incluye todos los indicadores propuestos en una eva-

luación de RSU, sino más bien se trata de mostrar cómo se pueden incorporar algunos de estos criterios en los distintos procesos claves de la Universidad, hacia el ejercicio permanente de consolidación de su código ético y la transformación de la sociedad.

Gestión

Para Vallaey (2004), la gestión contempla lograr una organización ejemplar en tres niveles combinados del bienestar social, la sostenibilidad ambiental y la democracia interna. De esta forma, el estudiante aprende a ser un ciudadano responsable, tanto de la propia vida cotidiana en el campus, como de su formación académica.

La RSU dentro del proceso de Gestión implica que la Universidad debe ser una comunidad modelo de desarrollo sostenible, socialmente ejemplar, donde el estudiante aprenda no sólo su carrera, sino también hábitos y valores ciudadanos, en la práctica.

La gestión ética puede analizarse desde distintas variables, que se relacionan con la justicia en cuanto al rechazo de inequidades, la explotación y la discriminación. Así también tiene que ver con la gestión de una organización placentera, con un buen ambiente relacional y calidad de vida laboral, y por último, gestión ética significa gestión de procesos participativos y democráticos con transparencia y afán de mejoramiento continuo.

En consecuencia con el enfoque RSU adoptado, la Fundación UPSA, determina los siguientes lineamientos:

Para lograr que la Universidad se desempeñe como una organización social responsable ejemplar, aplica un proceso permanente de formación de su docente y personal administrativo en el enfoque RSU, formación que se traduce en la administración transparente y

responsable tanto hacia los empleados de la organización como hacia afuera de nuestra institución. Asimismo, en la implementación de un sistema de enseñanza-aprendizaje que incorpore en su curricula materias que faciliten la implementación de proyectos de impacto social.

En coordinación con organismos internos de la Universidad como ser las Facultades, y el Departamento de Asesoría y Bienestar Estudiantil, se concretará en proyectos de extensión universitaria de carácter social, de transferencia de tecnología, y de capacitación y consultoría, que generen procesos de transformación tangibles en la sociedad boliviana.

Asimismo, junto al desarrollo de prácticas concretas de aplicación de la RSU, la Universidad se plantea el desafío del desarrollo de la investigación que a su vez consolide la filosofía RSU definida, desde un ejercicio interdisciplinar y aplicado que se proyecte en la sostenibilidad de sus propuestas apuntando desarrollo humano como principal capital de transformación de la realidad.

Como parte de la dimensión social en el proceso de gestión se han definido políticas de becas que beneficien a diversos sectores. La Universidad al ser una Fundación sin fines de lucro, beneficia al 60% de los estudiantes con algún tipo de beca. Particularmente desde el año 2005, se han incrementado el beneficio de becas a comunidades originarias, a sectores de mayor privación económica, aumentando un 20% más las becas de las ya existentes, a la vez que se ha incorporado como beneficiarios a los miembros de familias de ingresos de nivel medio, que muchas veces no son considerados para los beneficios de becas. A través de los programas de becas también se apoya al desarrollo cultural, apoyando a la Orquesta Sinfónica Juvenil, el Festival de Teatro Bicu Bicu y otros.

Docencia

En el proceso de Docencia lo que se busca es incluir la visión de desarrollo dentro de los currículos de las diversas carreras, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos de Carácter Social. Mediante estos proyectos se abre el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. El fin perseguido es que tanto a través de las prácticas profesionales sociales, como en los cursos teóricos de cada carrera el estudiante aprenda lo que tiene que aprender, haciendo cosas socialmente útiles y formándose como ciudadano informado y responsable. Tomando en cuenta siempre los aspectos económicos, sociales y medioambientales que se consideran como dimensiones de cada uno de los procesos RSU.

A continuación se describen algunos de los programas que se llevan a cabo en la Fundación UPSA. Este esquema permite dar una visión sintetizada del aporte del proceso de Docencia en estos tres niveles.

Se considera fundamental el diseño, gestión y seguimiento de proyectos de Desarrollo Comunitario. Estos proyectos se han dividido en dos vértices de acción, uno por un lado dedicado al diseño de campañas y proyectos de contingencia frente a los permanentes desastres naturales que los cambios climáticos provocan todos los años a cargo del DABE y el Programa de Abordaje en Crisis desarrollado en la materia de Psicología Comunitaria, de la carrera de Psicología. Mientras que el segundo vértice apuntó al desarrollo de proyectos de desarrollo sostenible, a cargo de cada una de las distintas facultades de la Universidad.

Acorde a los lineamientos de los vértices mencionados, podemos citar los siguientes ejemplos:

Aprendizaje basado en Proyectos Sociales: este programa ha permitido dar respuestas inmediatas en situaciones de emergencia social, como por ejemplo las inundaciones en las ciudades de Trinidad y Santa Cruz en los años 2006 al 2008, los conflictos sociales con enfrentamientos armados y víctimas fatales en la población minera de Huanuni, del departamento de Oruro, o los derrumbes de viviendas en la población de El Torno, producto de deslizamientos. Campañas breves y contingentes pero que dan soluciones efectivas a situaciones de necesidad social concreta y que apunta hacia una relación cara a cara con los interlocutores externos dentro de un proyecto de desarrollo social emprendido desde la Universidad. El trabajo en el terreno permite a los estudiantes relacionarse y convivir con otras realidades, como la marginación y la extrema pobreza, la vida rural, la diversidad cultural, etc. y no solamente quedarse en un lugar teórico-conceptual. Esta interacción entre estudiantes y comunidad les permite crecer juntos, generando nuevos recursos para afrontar nuevos retos, tanto personales como profesionales.

Respondiendo al vértice de desarrollo sostenible es posible citar:

Proyecto de Desarrollo Comunitario en Buena Vista, comunidad rural situada a 150 km. de la ciudad de Santa Cruz. El proyecto se llevó adelante a través de un convenio suscrito entre el Gobierno Municipal de Buena Vista y la UPSA, en el cual se integraron dos de sus Facultades; la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y la Facultad de Ingeniería.

El mencionado proyecto respondió a dos ejes de trabajo. El primer eje contempló la reparación del templo en tres áreas: el conjunto religioso, el entorno urbano, y la entrada al templo. Estos trabajos se realizaron dentro del programa de la materia Taller de Diseño Comunitario, con estudiantes de séptimo semestre de Arquitectura. Por su parte los comunarios participaron del proyecto aportando ideas sobre las líneas de trabajo, rescatando la memoria

cultural de la comunidad y formando parte del equipo de trabajo en la restauración del templo. El proyecto se desarrolló con varias instancias; autoridades del municipio, habitantes de Buena Vista, y los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Arquitectura, con la coordinación del docente de la materia.

El segundo eje del proyecto de Desarrollo Comunitario en Buena Vista integró estudiantes de la materia de Diseño de Productos para la Manufactura de la Madera, de la carrera de Ingeniería Industrial en Madera. Siguiendo la misma línea de trabajo, se partió de la identificación de necesidades de la comunidad, buscando la preservación de las costumbres culturales de la zona. Como resultado, los estudiantes de la materia diseñaron y elaboraron telares, trabajo que fue asesorado por los miembros de la comunidad. Este proyecto se enmarcó en la dimensión económica teniendo en cuenta que el mismo la impulsa el desarrollo de la comunidad, generando fuentes de trabajo a través del turismo. Proyectos ambos que se diseñan, ejecutan y evalúan desde las materias curriculares de las facultades citadas.

En la dimensión ambiental, la Universidad como institución socialmente responsable frente al desafío del cuidado del medio ambiente ha enfocado su compromiso hacia dos acciones diferentes. La primera se desarrolla hacia el interior del centro, educando a la comunidad universitaria en prácticas y cuidado del medio ambiente, formando valores humanos, solidaridad, tolerancia y principios de convivencia, para crear conciencia sobre su obligación individual y colectiva; a través de materias en la cuales se interactúa con la comunidad. Un ejemplo lo encontramos en la carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Humanidades y Comunicación, en la materia de Señalética, en la cual se implementó una campaña ecológica sobre el “Calentamiento Global”, promoviendo en la comunidad universitaria, la implementación de acciones domésticas eficientes e incentivando a buenas prácticas ciudadanas sobre el consumo de la energía eléctrica, el agua, y el manejo de residuos sólidos.

Esta formación se traduce concretamente en políticas preventivas desarrolladas a través de diversas medidas. Una de las más importantes ha sido la reducción del consumo de energía eléctrica y agua. Otras medidas la constituyen las campañas de concienciación en la comunidad en el manejo de residuos sólidos, sobre todo en el reciclaje y ahorro de papel, reduciendo su consumo a través de Internet en las comunicaciones internas. Por otra parte, la venta de papel para reciclaje recolectado genera ingresos financiando programas de desarrollo social.

En los programas de reciclaje, otro material de uso frecuente entre los estudiantes son las botellas plásticas de sodas, las cuales a través de una iniciativa de los mismos estudiantes, son recicladas y reutilizadas en la construcción de parques infantiles.

Otro ejemplo corresponde a la materia de Diseño Urbano de la carrera de Arquitectura, en la cual se desarrollan instalaciones artísticas que son expuestas en la Universidad. En dichas instalaciones se aplican las teorías impartidas en el aula, con el fin de que el público universitario tome conciencia de los diversos tipos de ciudad. Se describen la Ciudad Violenta y la Ciudad Hostil, representando las calles con basura y contaminación; la Ciudad Dual, la Ciudad Espectáculo y la Ciudad Sostenible o Ecópolis, llenas de vegetación, transmitiendo bienestar, éstas se proponen como ciudades ideales. Toda la comunidad universitaria participa de estas muestras de arte urbano, ya que las mismas irrumpen su espacio cotidiano.

Otro ejemplo en la dimensión medioambiente, en el proceso de Docencia, se dirige hacia el exterior de la institución, es decir hacia la sociedad en general, liderando procesos que apuntan a lograr que la responsabilidad sobre la preservación del medio ambiente sea asumida, con acciones directas de intervención. Para este objetivo, se han incorporado en todas las facultades y carreras de la Universidad, materias como. “Ética, Capital Social y Desarrollo” y Res-

ponsabilidad Social, y otras que abordan temas específicos sobre el medio ambiente como por ejemplo Derecho Ambiental, Sistemas de Seguridad, Ecología Industrial, etc. En esta última por ejemplo, se desarrollan equipos para la reducción de aires contaminantes y para tratamiento del agua, que posteriormente se implementan en la industria a través de programas de cooperación.

Investigación

Según Vallaey F. (2004) “En lo que concierne a la investigación: La meta es promover la investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles. Una estrategia posible es que la Universidad firme convenios con las gobernaciones y los municipios e invite a los departamentos de las diversas carreras a desarrollar investigaciones interdisciplinarias aplicadas con dichas localidades. Así, investigadores y docentes se encontrarían en el mismo lugar, trabajando sobre la misma problemática, desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de conocimientos, y la interdisciplinariedad dejaría por fin de ser el “elefante blanco” del cual todos hablan pero que nunca nadie ha podido domar y montar.

La meta para la Fundación UPSA es trabajar en proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Así, investigadores de diferentes disciplinas se encontrarían en el mismo lugar, trabajando sobre la misma problemática, desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de conocimientos.

Asumiendo este reto y desde la dimensión de medioambiental, la UPSA firmó un convenio con la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, que contempla el proyecto AIRE LIMPIO, cuyo objetivo principal es la protección de la salud de la población y del medio ambiente contra los efectos de la contaminación del aire

proveniente del parque automotor. A través de la sensibilización y educación de la población, el fortalecimiento de las instituciones que contribuyen a la Gestión de la Calidad del Aire, la puesta a disposición de herramientas clave para la investigación y el desarrollo de medidas concretas para el control y la reducción de la contaminación.

En el proyecto intervienen estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad como institución, del Municipio y se trabaja en red con las ciudades de Cochabamba, La Paz y Santa Cruz.

En el marco de la Investigación en la dimensión social, la Facultad de Arquitectura firmó un convenio de cooperación con la H. Alcaldía Municipal para desarrollar el Plan Maestro de las Unidades Educativas donde se plantea resolver las necesidades de infraestructura educativa. Este plan maestro ha contribuido a la construcción de trece módulos educativos hasta la fecha en todos los Distritos Municipales.

El plan establece que estas Unidades Educativas cuenten con veinticuatro aulas, área administrativa, dos canchas polifuncionales, una plaza cívica y una planta libre. Este plan maestro se desarrolló en un trabajo conjunto entre los estudiantes y el docente de la materia Taller Urbano y Municipio.

Extensión

La meta es trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Vallaey (2004)

Coherentes con este planteamiento, desde el año 2007 la UPSPA ha desarrollado proyectos sociales desde distintas carreras, bajo la modalidad de trabajos prácticos relacionados a sus contenidos académicos; las mismas integran el Programa de Responsabilidad Social Universitaria en la UPSPA. Estos programas de desarrollo social realizan un abordaje de problemáticas en poblaciones específicas y se coordinan con materias afines, donde todos colaboran y comparten el conocimiento y la acción social que por su naturaleza crea una comunidad de aprendizaje.

Uno de los proyectos que sirve como modelo de referencia es el que se implementó en la comunidad Nueva Jerusalén.

Esta comunidad campesina sufrió, como consecuencia directa de la crecida del Río Grande, la pérdida de sus fuentes de trabajo e ingresos. Frente a las necesidades de la comunidad y las posibilidades de la Universidad en coordinación con representantes de la Prefectura, facilitaron el nexo con los habitantes de Nueva Jerusalén. Se involucró al mayor número de actores desde sus diferentes espacios, logrando conformar una Comunidad de Aprendizaje. Participaron estudiantes y docentes de materias que contribuyeron dando respuesta a los problemas de la comunidad e interactuaron de manera directa con la misma.

El objetivo del proyecto fue contribuir a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad, bajo una concepción dialógica de la intervención participativa.

La primera actividad que se realizó en la comunidad fue el abordaje, contención en crisis e identificación de necesidades y recursos; que consistió en un conjunto de actividades grupales de carácter fundamentalmente participativo, mediante los cuales se buscaba que la propia comunidad señale aquellos aspectos de su vida en común, que sentían como necesidad producto del desastre

natural al cual se vieron sometidos. A partir de la identificación de necesidades, se planificó un programa de desarrollo en beneficio de los damnificados que generó un cambio positivo en sus vidas.

Producto de esta evaluación inicial se definió generar una fuente de ingreso como alternativa a la agricultura y compatible con la vida del campo, que permitió la participación económica de las mujeres dentro de la comunidad.

Con este fin se capacitó a las mujeres de la comunidad en costura, y para ello se trabajó con la materia de Moldería de la carrera de Diseño y Gestión de la Moda. Docentes y estudiantes contribuyeron en formación de las mujeres de la comunidad y se elaboraron moldes de camisas y pantalones en varias tallas.

Dada las limitaciones de recursos y la dificultad de trasladar a todas las mujeres de la comunidad a la ciudad de Santa Cruz, se optó por capacitar a través de la materia de Elaboración de Proyecto de la carrera de Administración de Empresas a un grupo reducido de las líderes de la comunidad: en talleres de gestión y proyecciones económicas, para el desarrollo sostenible del taller artesanal. Al retornar, ellas capacitaron a todas las mujeres de su comunidad.

Otra de las actividades que incorporó en el proyecto a través de la materia de Psicología Social fue una campaña de prevención en salud y concienciación, desparasitación de los niños.

Se implementó un taller que hoy les permite generar sus propios recursos. Este proyecto de desarrollo sostenible significó crecimiento para la comunidad universitaria, el reto fue generar un cambio social y la transformación de los hábitos universitarios tradicionales.

Conclusión

Los desafíos de una realidad en permanente crisis, autodefinición y transformación constantes, demandan de la Universidad un papel preponderante como catalizador, gestor de la estabilidad y del cambio del orden social, ya que a partir de la investigación se transforma en fuente de producción del saber científico. Al mismo tiempo, es responsable de la transmisión de los conocimientos y formación de los ciudadanos profesionales que socializan las ciencias y tecnologías. De igual modo, de manera directa o indirecta, la Universidad se convierte en el espacio de discusión pública de las antiguas verdades y las nuevas por develar.

La universidad debe ser gestora de la conciencia de indivisibilidad entre ciencia, ética y política. Debe mostrar que el conocimiento es poder transformador de las circunstancias y por ende de la percepción de la realidad. Asimismo, facilitar la recuperación del poder democrático de la sociedad para, de ese modo, ser agentes activos de la producción y el uso del saber, controlar el destino de la ciencia, el cual está íntimamente ligado al destino de la humanidad.

La corriente de Responsabilidad Social Universitaria, inmersa en el proceso de formación del máspreciado recurso de toda organización, el capital social, permite un ejercicio de transformación holística de la realidad pues trabaja con seres pluridimensionales con infinidad de capacidades y habilidades que desarrollar en beneficio de la comunidad.

La Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra acepta el desafío y se compromete con la formación de conciencias racionales y críticas ante un mundo en constante cambio y reto.





Referencias bibliográficas

Edgar Morin, 2009, Estamos en un Titanic en : http://www.iadb.org/etica/Documentos/dc_mor_estam.doc, <http://www.construyepais.cl/>

Vallaes F., 2004, El aprendizaje basado en proyectos sociales, obtenido en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1>

Bacigalupo. L., 2004, La Responsabilidad Social Universitaria: Transformaciones para el Perú y América Latina, obtenido en : blog.pucp.edu.pe/item/439

Vallaes F., 2004, Indicadores para proyectos de desarrollo en comunidades aprendizaje, obtenido en: www.udlap.mx/rsu/pdf/1/IndicadoresParaProyectosdeDesarrollo.pdf

Equipo Coordinador. Universidad: Construye País.
Académicos de las universidades aliados al Proyecto, 2004, Observando la Responsabilidad Social en: <http://www.construyepais.cl/>

La responsabilidad social como objeto de conocimiento en la educación superior, desde la función docente¹

Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy

Magister en Planeación Socioeconómica, vinculada con la
Universidad Autónoma de Occidente en la ciudad de Santiago de
Cali, Colombia.

Jefe del Departamento de Ciencias Administrativas en la Facultad de
Ciencias Económicas y Administrativas.

¹ Artículo basado en ponencia presentada en el Encuentro Internacional e Investigación en Administración 2009: “Responsabilidad Social de la Administración en el Mundo”, organizado por la Asociación Colombiana de Facultades de Administración-ASCOLFA en Bucaramanga, Colombia, marzo de 2009, recibiendo premio como mejor ponencia en el eje temático Gestión del Talento Humano.

Atendiendo el cometido político y social que entrega a la institución de educación superior la misión de “fortalecer las competencias morales y cognitivas... porque está llamada a poner en marcha programas de investigación... capaces de interpretar las demandas sociales del entorno y transformarlas en propuestas de acción viables y sostenibles...” (Bacigalupo, 2004), con lo cual se está depositando en dicha institucionalidad gran parte de la responsabilidad de desarrollo social, se hace menester indagar si el objeto de conocimiento denominado responsabilidad social se evidencia en la declaración de principios, valores y objetivos registrados en el Proyecto Educativo Institucional y se asocia con el cometido de movilizar talento humano, recursos, competencias y conocimientos en pro de los intereses sociales, traducidos en proyectos observables con los cuales la realidad trata de ser objetivada (Jiménez de Barros, 2001)², uniéndose a la búsqueda del desarrollo humano sostenible y sustentable, tanto para la región como para el país.

² Una perspectiva de responsabilidad social en la educación superior favorece la función de la universidad, en la medida en que la proyecta y la pone en contacto con la realidad: le da oportunidad de probar, en situaciones concretas, el grado de eficiencia profesional de sus egresados o futuros profesionales y le permite, sobre la base de estas experiencias de servicio a la comunidad, actualizar su currículum y sus técnicas según las exigencias de la realidad.

En este proceso el docente pasa a desempeñar el papel de interlocutor principal, convirtiéndose en puntal tanto para la producción y difusión del conocimiento como para la formación ciudadana, desde la investigación, la docencia y la proyección social.

Para cumplir con su cometido, el docente debe responder a un concepto sistémico que permita conjugar esos objetivos, vinculando la realidad del entorno local, nacional y global (Ortega 2005, p. 38), como objeto de conocimiento en cada uno de las temáticas de interacción con sus estudiantes, de tal manera que inculque en ellos la necesidad de búsqueda de posibilidades de solución a las diferentes problemáticas desde lo social, lo laboral y lo ambiental, llevándoles a desarrollar o mostrar sus competencias integradoras ciudadanas y laborales (Corpoeducación, 2003).

Bien es sabido que, desde Aristóteles³, se ha señalado la importancia del saber para el ser humano, “en una relación ... fundamentalmente identitaria ... puesto que permite al individuo acceder a un mundo de representaciones particulares” (Zambrano, 2002, p. 67), resaltándose el gusto por el conocimiento a partir de la motivación generada hacia el mismo; reiterativamente se ha llamado la atención sobre la figura del maestro o tutor⁴, especialmente porque ejerce marcada influencia en la formación del sujeto, tanto desde la esencia de la orientación misma (llevándole a encontrar su propia motivación hacia el saber), como desde la apertura hacia el mundo y la determinación que exige arrojar su libertad plena, dentro de un grupo del cual depende y en el que, también, ejerce una serie de cambios.

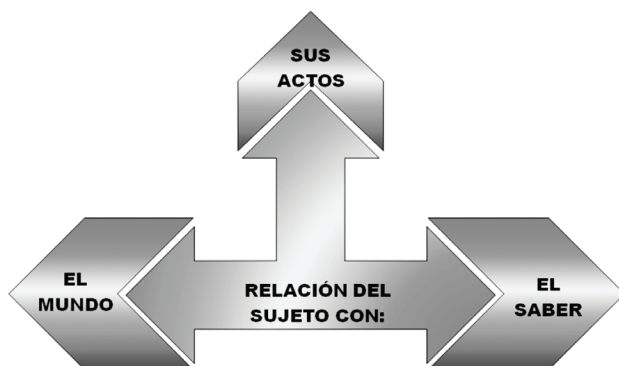
³ Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad (Aristóteles, 1988, 11).

⁴ Título asignado a la persona que se encargaba de instruir académicamente y para la vida a sus estudiantes.

Es dicha figura quien posibilita en los estudiantes el intercambio de experiencias, tomando siempre como referente el entorno social en el que se encuentran. “Creo que el problema que a todos nos preocupa... es qué hacemos con la formación, qué hacemos con la capacitación, qué hacemos con la educación, qué tanto somos capaces de concientizar... qué tipo de conciencia tenemos y qué tanto somos capaces... de ayudar a los otros a tener ésta toma de conciencia” (Balegno, citado en Cano, 2001, p.329).

El rol docente posibilita una vinculación cognitiva del estudiante desde tres representaciones concretas: “la relación que tiene el sujeto con sus actos; la relación del sujeto con el saber y la relación del sujeto con el mundo” (Deleuze en Zambrano, 68). Dicho rol es determinante en los destinos de vida de muchos estudiantes y justifica la necesidad de transmitir más energía y menos legados teóricos, disponiéndose para acceder co-responsablemente al saber, lo que implica mayor exigencia al docente desde su quehacer y desde el manejo ético del mismo.

Cuando en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (2008), se asevera que en la formación del personal docente se deberían establecer directrices claras para que ellos se ocuparan sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia (Artículo 10), resulta desconcertante descubrir que todavía se encuentra, dentro del proceso de orientación del aprendizaje superior, un énfasis en la transmisión del conocimiento o el esbozo de una serie de conceptos basados en teorías suficientemente demostradas, pero sin planteamientos de orden reflexivo, caracterizados por su aplicación al entorno social, dejando entre la población estudiantil poco espacio a la reflexión de la dimensión social del aprendizaje y, lo que es igual, nula motivación hacia dicho conocimiento.

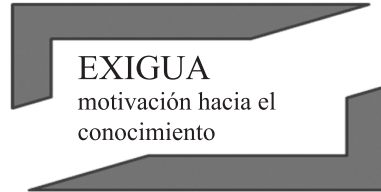


Son pocas las veces en las que los estudiantes encuentran “experiencias de vida cotidiana tejidas con los lazos culturales y legados generacionales que ofrezcan... elementos representacionales simbólicos con los cuales puedan seguir construyendo una conciencia de vida y de sus actos” (Villalobos, 2001, p. 339), porque algunos docentes consideran que cuando los estudiantes llegan a su etapa de educación superior son seres formados y, por tanto, no necesitan acompañamiento.

Adicional e infortunadamente, y a pesar de haber entrado en la reflexión sobre competencias del ser, todavía se encuentra en el docente cierta actitud de arrogancia e indiferencia frente a la problemática individual del estudiante; también se encuentra agresión al interior del aula: docentes que propician actitudes hostiles al ignorar a los sujetos que deben ser su centro de atención, irrespetando su condición, mostrando desidia hacia las situaciones nuevas que plantean, o cayendo en la trampa del reto y de la coacción aprovechando su posición de autoridad.

Una consecuencia de dicha situación evidencia que los estudiantes difícilmente vibran con el nuevo conocimiento, dirigiendo su motivación y atención hacia un puntaje que les permitirá ascen-

der en la escala, lo que favorece la búsqueda de *lo fácil y lo rápido*, sin que se aprecie vinculación afectiva con la competencia académica, con el ser, o con la misma institución, presentándose una brecha entre la labor disciplinar y el desempeño profesional como proyección a los semejantes; por consiguiente, la sociedad, con sus intereses, se refunde o no existe.



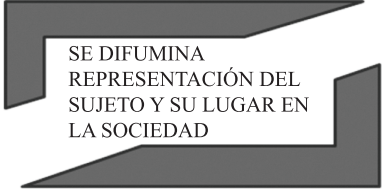
Desde esta perspectiva los conceptos de calidad, motivación, visión social y gusto hacia el conocimiento, han transmutado por la comodidad, desidia y conformismo, dejando como resultado un sinnúmero de seres que no puede asumirse holísticamente y, por consiguiente, no consigue asumir al otro. El referente simbólico inmediato de persona desaparece y con él los tan mentados valores, por lo que el otro toma cuerpo o es tenido en cuenta solamente cuando representa beneficio; cuando representa incomodidad se desprecia, ignora o desaparece.

Siendo precisamente en el carácter simbólico donde se centra la dificultad en la aprehensión de conceptos básicos, a partir de los cuales el sujeto puede trascender lo material para ubicarse como centro responsable de sus acciones y co-responsable del bienestar de los demás, queda demostrado que es a la institución educativa superior, representada directamente por sus docentes en el aula, a quien corresponde formar o fortalecer en los estudiantes la simbología social, coadyuvando en la conformación de una visión de ser en un entorno particular y en interdependencia con otros.

Con un panorama como el descrito, podría afirmarse que desde su condición inicial de estudiante, el egresado no logra asumir su rol como profesional dentro de un entorno que exige de él co-responsabilidad dentro del orden social, lo que significaría que no

ha asumido la responsabilidad social como objeto de conocimiento desde su esencia y que, por el contrario, se ha quedado en el conjunto de actividades del quehacer profesional específico, sin que se haya dado la aprehensión metafísica del desempeño profesional; “se privilegia un saber descontextualizado centrado en la racionalidad técnica y no en la racionalidad social” (Díaz Villa y Valencia González, 2006, 178).

Lo anterior remite a considerar que la docencia universitaria, aún en la actualidad y a pesar del discurso innovador que gira en torno a ella, no logra deshacerse de la carga del llamado magistrocentrismo, por el cual todavía son muchos los docentes que en su práctica académica cotidiana no quieren dejar de ocupar el lugar central que les atribuye la pedagogía tradicional, privilegiando su papel de transmisores del conocimiento, monopolizando la comunicación, inventando argumentos y recursos de sujeción (notas, control de saberes y de aprendizajes), generando formas ilusorias de participación e instaurando sistemas de castigos y recompensas”. (Ortega, 2005, p. 45).



SE DIFUMINA
REPRESENTACIÓN DEL
SUJETO Y SU LUGAR EN
LA SOCIEDAD

Es función de todo profesional dedicado a la docencia y, para el caso que nos ocupa, la docencia de orden superior, vincularse energéticamente y emocionalmente al despertar de ese ser interior autónomo, que puede ser capaz de mirarse en el otro y encontrar diversas posibilidades de crecimiento propio y colectivo, de tal manera que cada una de sus actuaciones tenga sello de calidad, asumiendo sus decisiones y buscando despertar en los demás esa mirada donde lo heterogéneo tome cuerpo para el bien general. Es más, a la luz del análisis de responsabilidad social realizado, es imprescindible formalizar mayor exigencia al docente tanto desde su quehacer diario como desde el manejo ético del mismo, no sólo por su responsabi-

lidad directa frente al afianzamiento de las personas que se encuentran bajo su orientación, sino desde la motivación y actualización del conocimiento que entrega.

Para finalizar, es importante resaltar que, a partir de la conjugación de procesos académicos y administrativos, puede darse el punto de encuentro entre el constructo social, el constructo institucional y el constructo del estudiante o egresado, verificando que todos estén encauzados en el mismo sentido, o lo que es igual, que todos se enfoquen hacia el mismo objeto del conocimiento y reciban el legado social y profesional con el que se comprometieron. Es por ello indispensable insistir con el cuerpo docente en el propósito de perseverar e inculcar una visión investigativa de corte social comunitario, donde prime el interés general sobre el particular, como derrotero de vida; es hora de hacer que los preceptos de responsabilidad social establecidos en el PEI se cumplan y se proyecten con los actores indispensables, porque de dicha actuación depende que pueda apropiarse el compromiso social, pensando en el hoy y en el legado a las generaciones futuras.

Bibliografía

Bacigalupo, Luis Eduardo. Universidad y Desarrollo Regional. Una aproximación desde los conceptos de Sociedad Civil y Responsabilidad Social Universitaria. Perú. 2004. Consulta realizada por Internet el 24 de junio de 2006.

Cano, Flor Alba; Colmenares, Ma. Eugenia; Cyrulnik, Boris; Tassin, Jean-Pol; Villalobos, Ma. Eugenia. La consciencia. Raíces biológicas y organización psicológica. CEIC - Casa Editorial RAFUE. Colombia. 2001.

CORPOEDUCACIÓN. Competencias laborales: bases para mejorar la empleabilidad de las personas. Documento elaborado en el marco del convenio con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003 - 2006.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 2008.

Díaz Villa, Mario; Valencia González Gloria Clemencia; Muñoz Martínez, José Arturo; Vivas Diego Fernando; Urrea Carmen Elena. Educación Superior: Horizontes y Valores. Relación PEI-ECAES Editorial Bonaventuriana, USB Cali 2006.

Jiménez de Barros, Mónica. Responsabilidad social universitaria. El Mercurio, 15 de mayo de 2001. Santiago de Chile. 2001.

Ortega, José Olmedo. Poder y práctica pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2005.

Yurén, Adriana. Conocimiento y comunicación. Editorial Alambra. México. 1994.

Zambrano L., Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Artes gráficas del Valle, Cali. Colombia. Segunda edición. 2002.

Educación para el Desarrollo: una mirada desde el Sur

Rigoberto Solano Salinas

Comunicador Social-Periodista. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional. Investigador del Centro de Educación para el Desarrollo-CED. Ha participado como educador popular y coordinador de proyectos y consultorías relacionados con comunicación educativa con énfasis en Derechos Humanos, ciudadanía y equidad de género y en programas integrales de formación a población en situación de desplazamiento.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Educación para el Desarrollo: un estado del arte” que realizó, entre febrero y noviembre de 2009, el Centro de Educación para el Desarrollo-CED de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con el objetivo de hacer una lectura formal y crítica respecto a cómo se encuentran los desarrollos conceptuales, así como las prácticas y metodologías de la Educación para el Desarrollo (EpD) desde la mirada de diferentes organizaciones e instituciones en el mundo con el propósito expreso de enriquecer los saberes en esta materia y proponer a futuro un modelo de formación basado en tales reflexiones. Para este efecto, se presenta un análisis de los documentos relacionados con la EpD desde una perspectiva crítica.

Palabras Clave: Educación para el Desarrollo (EpD), cooperación internacional, estado del arte.

Introducción

“A juicio de muchos de los pueblos de Oceanía el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí, listo para que lo apoyemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde” (Margaret Mead).

El contexto de la investigación

La existencia del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) se relaciona profundamente con la misión institucional de Uniminuto, que se propone “formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables, líderes de procesos de transformación social; para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz”. No obstante, el cómo infalible no estaba escrito desde el comienzo. Uniminuto es una institución que ha crecido desde el aprender haciendo. Por ende, el qué hacemos responde hoy a las historias que nos anteceden y a cómo vemos el futuro.

En 1998 se creó el Departamento de Práctica Social con el propósito de pensar y actuar como proyección social de Uniminuto, aún cuando las facultades y programas también emprendían acciones similares desde las diferentes asignaturas. Tres años más tarde, en 2001, esta unidad se convirtió en el Centro de Práctica Social, cuyo propósito básico era la sensibilización de los estudiantes por medio de un ciclo de formación de seis asignaturas incluidas en todos los programas académicos. En aquellos días -y aun hoy- una de las principales críticas de varios sectores de nuestra comunidad académica era que los trabajos de estudiantes y docentes con las comunidades tendían al asistencialismo. En el 2006 se hizo evidente que se precisaban discursos estructurados que permitieran pasar de la sensibilización a la formación, razón por la que se asume el enfoque de Educación para el Desarrollo y se da vida a lo que hoy conocemos como el CED, intentando dar un salto cualitativo para definir los contenidos a asumir y crear una propuesta pedagógica consistente con la Educación para el Desarrollo (EpD). En ese proceso nos encontramos...

En la visión institucional se afirma que el Sistema Universitario UNIMINUTO será reconocido, entre otros aspectos, por “(...) su contribución al desarrollo del país a través de la formación en

Educación para el Desarrollo”, poniendo de manifiesto el compromiso social de una universidad que se piensa a partir de y actúa sobre las problemáticas de Colombia. En consecuencia, desde febrero de 2009, el CED se propuso realizar un estado del arte que diera cuenta de la Educación para el Desarrollo (EpD) tanto desde aspectos conceptuales como desde sus prácticas y metodologías. Así, se formularon cuatro preguntas para emprender esta labor: 1-¿Cuál es el origen y la evolución de la Educación para el Desarrollo?, 2-¿Cuáles son los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas?, 3-¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que han orientado la EpD?, 4-¿Cuáles son las diferentes estrategias a través de las cuáles se emprenden acciones de EpD? En resumen, el propósito de esta investigación es comprender mejor este enfoque pedagógico para formular a futuro una propuesta que contribuya al cumplimiento de la visión institucional de Uniminuto.

La metodología

En cuanto a los aspectos metodológicos, para dar cuenta de esta investigación se asumió un enfoque hermenéutico que acude a la memoria documental existente. En este sentido, es preciso aclarar que aunque hay bibliografía explícita al respecto, existen otros documentos cuyo vínculo con la EpD no es tan evidente, pero resultan claves para comprender el recorrido que se hace en esta búsqueda. Teniendo en cuenta que la historia de la Educación para el Desarrollo está indisolublemente ligada a la evolución de las teorías y prácticas del desarrollo y sus protagonistas han sido ONG, entidades estatales y organismos multilaterales (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000), nuestro estado del arte no se limita exclusivamente a documentos resultantes de procesos de investigación, sino que aborda otros tipos de producciones que puedan dar cuenta de las preguntas planteadas. Ante este panorama y teniendo en cuenta que la investigación documental podría ser bastante amplia, se acotó, abordando cuatro grupos de textos: a) Reflexiones sobre EpD desde

la investigación, b) Documentos de redes regionales de ONG, c) Documentos de las Naciones Unidas relacionados con Educación para el Desarrollo, d) Documentos de política pública que orientan la educación.

Para este artículo se analizaron cincuenta y siete textos, entre ellos diecisiete documentos de carácter científico, ocho artículos no referenciados como producción investigativa (o de los que se desconoce el origen de la reflexión), trece documentos de organismos multilaterales, dos documentos oficiales (los dos planes decenales de educación en Colombia), nueve documentos de orientación pedagógica y contenidos de EpD y diez documentos colectivos de redes de ONG. En términos territoriales, veintiseis documentos fueron producidos en Europa (de los que veintidós se elaboraron en España, dos en Francia y dos en Bélgica); tres de África (de oficinas regionales de UNESCO), uno de Asia y el Pacífico, cinco de América Latina y los restantes atienden a resoluciones y recomendaciones de Naciones Unidas.

1. ¿Cuál es el origen y la evolución de la Educación para el Desarrollo y cuáles son los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas?

“Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, si no es absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento” (Morín, 2004)

Desde una mirada crítica, los diferentes conceptos y prácticas, tanto de Educación como de Desarrollo se han originado desde apuestas ético-ideológicas, es decir, desde diferentes intencionalidades que les subyacen. La educación está relacionada con *qué, cómo y para qué* aprendemos; por su parte, el desarrollo se refiere a la manera en la que decidimos el cómo y el para qué organizarnos

como sociedad con el ánimo de vivir colectivamente y en armonía. Ahora bien:

El desarrollo, como tantas otras expresiones que sirven para denominar las realidades de la vida humana, a la que se describe y se interpreta en sus múltiples trayectorias civilizatorias, forma parte de una «constelación semántica increíblemente poderosa» (Esteva, 2000, p. 71) a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedades. (Meira, P.A. & Caride, J.A., 2006, p. 2)

De la misma manera ocurre con la educación, pues “con toda probabilidad, nunca como hoy tengamos una perspectiva tan extensa de los modos de educar y de educarse en sociedad” (Meira, P.A. & Caride, J.A., 2006, p. 3).

Como se indicaba en un artículo de avance de esta investigación, al abordar los campos de conocimiento que indagan sobre la relación entre educación y desarrollo, y teniendo en cuenta las intencionalidades que subyacen, son perceptibles dos tendencias: en primer lugar, algunos autores asumen la relación entre *Educación y Desarrollo* desde la incidencia de factores como la alfabetización, el acceso, la cobertura y la pertinencia de los contenidos curriculares -en distintos niveles de educación- para tener éxito en el mercado; esta concepción está profundamente relacionada con las lógicas del desarrollo económico, enfoque que, aunque cuestionado por amplios sectores de las organizaciones sociales y la academia (Pacheco, J. F. 2005), aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en los ámbitos público y privado; la segunda, *Educación para el Desarrollo (EpD)*, se interesa por propiciar una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, comprometida, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo, más cercana a las pro-

puestas del desarrollo humano. Nuestro estado del arte indagó sobre la segunda tendencia (Solano Salinas, 2009).

En general, se evidencia que la Educación para el Desarrollo es un concepto dinámico que ha cambiado -y lo sigue haciendo- a través del tiempo y los territorios, desde la historia, los saberes populares, los descubrimientos científicos, las transformaciones culturales y políticas, entre otros. El origen de la EpD está profundamente ligado a grupos e instituciones de la sociedad civil relacionados con la Cooperación Internacional (Argibay, M. & Celorio, G. 2005) como ONG, iglesias de distintas confesiones, movimientos sociales y diferentes grupos de intelectuales; de otra parte, también se ha nutrido de diferentes declaraciones de Naciones Unidas sobre temas relacionados con desarrollo y educación y de las diferentes teorías del desarrollo que hasta la presente han sido propuestas (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000).

En la mayor parte de los documentos revisados, los autores europeos (mayoritariamente españoles) coinciden en que la EpD ha tenido diferentes momentos y enfoques desde sus orígenes hasta el momento, identificados en cinco generaciones (Mesa, M. 2001) que reflejan la evolución del concepto y sus respectivas prácticas, relacionadas con el contexto, los condicionantes históricos del desarrollo y la historia de las ONG, los movimientos sociales alrededor del mundo -quienes han tenido un papel clave en el proceso- y algunas declaraciones de Naciones Unidas.

Vale la pena indicar que si bien entre los diferentes autores existen algunas diferencias en cuanto a los tiempos y hechos históricos referidos, la clasificación planteada propone el encuentro de varias fuentes. En cuanto a la manera de abordar el concepto de Educación para el Desarrollo, se diseñó una matriz que diera cuenta del proceso de evolución a partir de algunas categorías de análisis surgidas de la información recabada y de las preguntas que orien-

tan la investigación: a) con *Racionalidades sobre el desarrollo*, se busca entender cuáles eran las nociones y/o supuestos de lo que significaba el desarrollo en un cierto momento histórico, b) desde la *Relación entre Desarrollo y Educación* se analiza si efectivamente se pensaba en una relación como tal entre uno y otro concepto y cómo se daba en caso de ser así, c) con *Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo*, se inquiriere por las motivaciones de los procesos de formación, sus *para qué*s, y d) finalmente, en *Cómo se asume la práctica pedagógica*, se busca comprender los métodos de enseñanza aprendizaje.

Tabla 1: Matriz de análisis de la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo

Generación EpD

1ª Generación: el enfoque caritativo-asistencial

1945-Años 50

Contexto histórico

- Años posteriores al fin de la II Guerra Mundial (1945). Europa queda devastada y varios países que resultan derrotados en la confrontación enfrentan múltiples restricciones políticas y económicas para estabilizar sus condiciones de vida. Los EUA emprenden el *Programa de Recuperación Europea*, conocido como *Plan Marshall* (1947-1951).
- Desintegración de los dominios coloniales europeos en Asia y África y surgimiento de nuevos estados nacionales.
- Consolidación de los Estados Unidos y la URSS como potencias mundiales.
- Creación de la Organización de Naciones Unidas-ONU (1945).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

Racionalidades sobre el desarrollo

- El desarrollo es entendido desde una perspectiva economicista.
- La industrialización, es por esencia la punta de lanza del proyecto de modernidad, por ende, es la fórmula para lograr el crecimiento económico, situación que a su vez incidirá en el bienestar general de la población: Crecimiento = Desarrollo.
- Los países del Tercer Mundo son “tradicionales”, “atrasados” o “sub-desarrollados”. En sentido opuesto los países del Primer (bloque de las democracias occidentales) y Segundo Mundo (bloque socialista), al estar insertos en la lógica industrial, son “modernos” y “desarrollados”.

Relación entre Desarrollo y Educación

- En los discursos hegemónicos sobre educación, prevalecen lógicas tradicionales (Durkheim, 1924-1928), se asume que la educación es una acción ejercida desde el mundo adulto sobre las personas “que todavía no están maduras para la vida social”. No obstante, durante esta época, educadores(as) de vanguardia desarrollan propuestas pedagógicas innovadoras y más críticas, inspiradas en Pestalozzi (1798-1819), Dewey (1884-1952) y Montessori (1896-1952), así como Adorno y Horkheimer (1937-1947), entre otros. A este respecto es pertinente reconocer que ninguna de las apuestas educativas de este periodo tiene como propósito algo siquiera cercano a la Educación para el Desarrollo.

En 1953, con el ánimo de generar una cultura de paz como respuesta a la posguerra, la UNESCO lanza el “Plan de Educación para la Cooperación y la Paz” con el ánimo de: “ampliar el conocimiento de los problemas mundiales y el espíritu de colaboración internacional, a través del estudio de otros pueblos o culturas, y a reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los Derechos Humanos. El objetivo final es fomentar el desarrollo general de la educación al servicio de la comprensión internacional...”.

Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo

- El horizonte del desarrollo es claramente etnocéntrico: las sociedades desarrolladas son aquellas que se configuran de manera similar a las de Europa Occidental, a la estadounidense o a las de los países del bloque socialista.
- Las propuestas educativas asumían a las personas del Sur como objetos, o como seres impotentes y pasivos, transmitiendo implícitamente mensajes de que la solución radicaba en la ayuda otorgada desde el Norte, sin referirse a las causas estructurales ni al contexto en que surgían tales situaciones, ignorando en muchos casos los procesos y esfuerzos de los actores y organizaciones locales. En consecuencia, no se consideraba la influencia de las relaciones Norte-Sur en los problemas políticos, ambientales y económicos del llamado “Tercer Mundo”.

Cómo se asume la práctica pedagógica***Relación educador-educando***

El papel del maestro como guía objetivo de los estudiantes que adquieren conocimientos es un proceso estrechamente relacionado con la acumulación de contenidos. Quien enseña sabe y quien aprende ignora. En consecuencia, las sociedades de los países pobres requieren “aprender” modelos de desarrollo que les iluminen.

Estrategias pedagógicas

- Sensibilización a ciudadanos y ciudadanas del Norte por medio de generar lástima y compasión hacia las condiciones de vida de las sociedades del Sur con el propósito de, posteriormente, realizar campañas de recaudación de fondos para ejecutar proyectos de ayuda humanitaria.

Generación de EpD

2ª Generación: el enfoque “desarrollista” y la aparición de la Educación para el Desarrollo.

Década de los años 60

Contexto histórico

- Triunfo de la Revolución Cubana (1959).
 - Los emergentes estados poscoloniales, una vez lograda la emancipación política, procuraban emprender acciones que les llevaran a generar economías propias que hicieran realidad su independencia.
 - Teniendo en cuenta que las acciones de recuperación de la posguerra en Europa (como el Plan Marshall) habían mostrado resultados positivos de crecimiento económico, desde los ámbitos gubernamental de EUA y multilateral (ONU), surgen programas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como la “Alianza para el Progreso”, de los Estados Unidos (1961-1970), dirigida a Latinoamérica.
 - En el campo religioso, iglesias de distintas confesiones manifiestan de manera más decidida su compromiso con el cambio social (la Doctrina Social de la Iglesia Católica tuvo uno de sus periodos más prolíficos), pues en general se hace más explícito el interés por temas como justicia social, derechos de los trabajadores, desigualdad, progreso, entre otros.
 - La oposición entre las dos grandes potencias (EUA y la URSS), da cuenta de una etapa de la guerra fría consistente en el fortalecimiento de los diseños institucionales de los países alineados a los bloques socialista y capitalista.
 - Promulgación en 1960 del “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, desde la perspectiva de crecimiento económico.
-

Racionalidades sobre el desarrollo

- Prevalece la visión economicista del desarrollo. Surge “Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista” de Rostow (1960) que parte de la idea de que *“con adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, las sociedades tendrían un “despegue” económico y un proceso de modernización que les permitiría a los países pobres alcanzar el modelo de los países industrializados”* (Mesa, M. 2001)
-

Relación entre Desarrollo y Educación

Es en este contexto en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal en Europa occidental y EUA. El punto de partida han sido las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos ha seguido siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONG y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual *“se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”*. (Mesa, M. 2001)

Intencionalidad pedagógica de la Educación respecto al Desarrollo

Si bien la noción de desarrollo sigue teniendo un fuerte fundamento económico y aún se tiende a pensar en las personas del sur como *menores de edad*, al ampliarse la mirada de los gobiernos y ciudadanos del Norte frente a las condiciones político-económicas del Sur en tanto se da un clima de esperanza para mejorar las condiciones de vida de las sociedades tradicionales por la vía de la modernización, se comienza a ver a los habitantes del sur como agentes de su propio futuro (con la ayuda de las ONG del Norte y la cooperación internacional)

Cómo se asume la práctica pedagógica

Relación educador-educando

Se dignifican los beneficiarios de la cooperación internacional como agentes más activos de sus procesos de desarrollo. No obstante, el hecho de considerar que la transferencia de tecnologías y conocimientos de las sociedades industrializadas hacia las no industrializadas era fundamental para lograr su modernización refleja la carencia de una postura crítica respecto al modelo mismo que se propiciaba desde EUA y Europa Occidental.

Estrategias

Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas ONG “de desarrollo”, surgidas “ex-novo” o como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. (Mesa, M. 2001).

Generación de EpD

3ª Generación: Educación para el Desarrollo

Crítica y Solidaria.

Década de los años 70

Contexto histórico

- Esta generación se da en medio de un gran dinamismo político local y global caracterizado por importantes conflictos sociales en el Norte. Por ejemplo, en Europa y EUA se daban movimientos como el de Mayo del 68 (Francia), el Movimiento por los Derechos Civiles (entre 1955 y 1968) y la oposición en EUA a la guerra de Vietnam (casi desde el comienzo en 1958, pero con mayor énfasis desde 1968).
 - En el sur se aceleraba el proceso de descolonización, se daba el surgimiento de movimientos de liberación nacional y se incrementaba el activismo internacional de los países en desarrollo (Baselga, Ferrero & Boni 2004).
-

Racionalidades sobre el desarrollo

Desde diferentes opiniones tanto del Norte como del Sur, se cuestionaban los modelos políticos y económicos del orden global. En esta dinámica, desde América Latina y otras áreas del tercer mundo, surge el “Paradigma de la Dependencia”, con autores como Celso Furtado, Samir Amín y Gunder Frank, quienes sostenían que: “La continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros, dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte” (Argibay & Celorio, 2005). Por ende, desde una mirada económica, se advertía que el desarrollo en unos países se lograba a expensas de la desigualdad, la pobreza y las injusticias que se practicaban en otros.

- La relevancia mundial que comienzan a adquirir las movilizaciones sociales y la vida política para los ciudadanos, comienza a plantear interrogantes sobre la importancia de las personas como agentes de incidencia política en el desarrollo de los países.
 - En 1972 se celebró en Estocolmo la Conferencia de Naciones sobre Medio Ambiente Humano y se acuñó el concepto de “Ecodesarrollo”.
-

Relación entre Desarrollo y Educación

En Latinoamérica surge la piedra angular del modelo pedagógico de la Educación para el Desarrollo: la Educación Popular, originada a su vez desde la pedagogía de la liberación, propuesta por Paulo Freire (Educación como Práctica de la Libertad, en 1967 y Pedagogía del oprimido, en 1968), quien después de analizar las relaciones de enseñanza-aprendizaje desde una mirada ética y humana concluye que éstas tienen implícito un esquema de poder que sostiene la desigualdad.

A partir de las apuestas de una educación liberadora, que reconoce y valora los saberes populares y no exclusivamente científicos de los educandos por medio del diálogo de saberes y que se apoya en la investigación del entorno (IAP), sumadas a las reflexiones económicas del Paradigma de la Dependencia, muchos de los educadores y educadoras del Norte y del Sur comienzan a cuestionar sus propias prácticas de EpD, por tanto cobra fuerza la idea de interdependencia global.

En 1974 UNESCO publica la “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, en la que se evidencian varios de los avances alcanzados por los movimientos sociales, ONG y académicos en cuanto a “ampliar la mirada” hacia temas de comprensión de la relación local-global y el medio ambiente.

Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo

- Se encuentran y retroalimentan la Educación para el Desarrollo y la Educación Popular pues, en esencia, ambas implican pedagogías comprometidas con el cambio social, comparten la concienciación como fundamento de la libertad y la lucha contra las injusticias sociales y en ambos casos optan por tener una perspectiva global en los análisis políticos y económicos (POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, 2003)

“La educación para el desarrollo se concibió como el inicio de un proceso de información y sensibilización para alcanzar finalmente una mayor concienciación” (Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España, 2004).

Cómo se asume la práctica pedagógica

Relación educador-educando

La relación que se construye entre quien sabe y quien ignora, entre quien tiene la palabra y a quien se le niega (una relación entre opresores-oprimidos), genera preguntas sobre el ejercicio del poder en la mediación pedagógica, sobre su intencionalidad; también cuestiona la pertinencia y orientación de los contenidos del proceso educativo, pues lo importante no es cuánto se sabe (Educación bancaria) sino para qué se sabe. De un esquema vertical de la pedagogía tradicional, se pasa a uno más horizontal y dialógico entre educadores y educandos propuesto por la Educación Popular.

Estrategias

La influencia de la EP hace que las estrategias pedagógicas de EpD planteen la problematización y construcción del conocimiento desde la cotidianidad e incorpora elementos metodológicos como la investigación participativa.

Generación de EpD:**4ª Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible**

Años 80

Contexto histórico

Esta década es conocida como la década perdida, situación que se expresa en la relación Norte-Sur en dos hechos significativos:

- a) Los países del sur enfrentan la crisis de la deuda externa en 1982, pues después de diferentes empréstitos para “alcanzar el desarrollo”, la mayor parte han quedado más endeudados y empobrecidos.
- b) En los países del norte, se colapsa el modelo de “Estado de bienestar” en el occidente capitalista industrializado, por un lado, y en los países del bloque socialista entran en decadencia los regímenes de planificación central.

Los anteriores hechos evidencian que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta.

- De otra parte, en diferentes países del Sur se daban tanto guerras entre países fronterizos (Irán-Irak), como conflictos armados internos (varios países de centro y Suramérica, así como en África) en muchos casos apoyadas financiera y militarmente por las grandes potencias que protagonizaban la guerra fría (Estados Unidos y la Unión Soviética), incrementando la crisis humanitaria, así como la pobreza y desigualdad en el mundo. Ante esta situación y las amenazas del uso del poder nuclear con fines destructivos, ONG y movimientos sociales de diferentes lugares del mundo comenzaron a hacer énfasis en la importancia de emprender acciones educativas orientadas hacia la promoción de la no violencia y la paz.
- En esta época, ocurrieron catástrofes naturales como terremotos y otras ocasionadas por los seres humanos tales como vertimientos de petróleo en el mar, los incrementos en la contaminación ambiental y el accidente nuclear de Chernóbil (1986).

Racionalidades sobre el desarrollo

(...) los programas de ajuste estructural del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios -las hambrunas del África Subsahariana- significaron una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico *per se*, aunque fuera dependiente, desarticulado y con escaso dinamismo. El problema para los países del Sur, en otras palabras, dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte (el Nuevo Orden Económico Internacional), para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica, la recuperación del crecimiento a cualquier precio -de hecho, los programas de “ajuste estructural” aplicados para recuperar el crecimiento han tenido un altísimo coste social-, y la reinserción en el mercado mundial y las dinámicas de la globalización, evitando el riesgo de quedar definitivamente marginados en las relaciones económicas internacionales. (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

En 1987 la ONU dio a conocer el documento “Nuestro Futuro Común”, conocido como Informe Brundtland, en donde se afirma que los problemas ambientales son de

relevancia y acción global; que separar medio ambiente y desarrollo es imposible y que la degradación ambiental es consecuencia tanto de las carencias de la pobreza del Sur como de los excesos de la riqueza del Norte.

Relación entre Desarrollo y Educación

Las Naciones Unidas promulgan en 1982 la *Carta Mundial de la Naturaleza*, que evidencia una posición más comprometida respecto al equilibrio ambiental y también establece una relación clara con los procesos de desarrollo, documento que, sumado a la definición de Desarrollo Sostenible como “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (UNESCO, 1987), incorporan otro contenido fundamental en la EpD: la educación ambiental entendida como un asunto local-global.

Este es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del “post-desarrollo”, que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, según Pierre Pradervand, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por “Educación para el Desarrollo” (Pradervand 1995: 109), (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

Como ya no se creía en modelos ideales de desarrollo, surgieron desde las ONG y otras organizaciones civiles nuevos enfoques y contenidos desde otras educaciones como la “Educación ambiental”, la “Educación para los derechos humanos”, y la “Educación para la paz”, entre otros.

Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo

Esta atomización temática del desarrollo desde diferentes “educaciones”, si bien pudo favorecer la profundización en diferentes tipos de conocimientos y técnicas de enseñanza-aprendizaje respecto a los contenidos de temas relacionados con la cuestión del desarrollo, es probable que favoreciera la pérdida de una perspectiva que relacionara de manera integral los mismos.

Se asumen nuevos discursos en los que se sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur y que la ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorar su efectividad, pero deben llevarse a cabo cambios estructurales en los ámbitos de la ciudadanía, el comercio, la inversión, la deuda externa, los asuntos monetarios internacionales, la democracia y la gestión ambiental en una escala que va de lo local a lo global.

Cómo se asume la práctica pedagógica

Relación educador-educando

Los conceptos de interdependencia y educación ambiental, sumados a las TIC contribuyeron a descentralizar la educación de la relación educador-educando hacia otros ambientes de aprendizaje en los que se aprende por medio de la interacción con otros sujetos y experiencias. Aquí los educadores son guías en el proceso de análisis de las relaciones Norte-Sur.

Estrategias

Específicamente en Europa, la Educación para el Desarrollo cobra cada vez más fuerza, “no deja de crecer y perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005), pues se fortalecen organizaciones sindicales agrícolas e industriales, se generan exposiciones, campañas de solidaridad e intercambios culturales y comienzan a emprenderse acciones de denuncia de explotación laboral en el mundo para generar conciencia sobre políticas de producción locales que no contribuyan al mantenimiento de las desigualdades en el Sur.

Generación de EpD

5ª Generación: Educación para la Ciudadanía

“Global” o “Universal”

Años 90 hasta nuestros días...

Contexto histórico

Esta época se caracteriza por múltiples cambios en el panorama geopolítico, en las apuestas ideológicas de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales y en la influencia de los medios de comunicación y de las corporaciones multinacionales, entre otros.

Durante los años noventa, si bien se creía que con el fin de la Guerra Fría, representada en la caída del Muro de Berlín y la unificación de Alemania (1989) los conflictos armados de la década del ochenta disminuirían, lo cierto es que:

(...) las esperanzas de desarme y de obtención del llamado “dividendo de la paz” se han desvanecido ante la oleada de conflictos bélicos, la mayor parte de ellos internos, que se han desencadenado en la posguerra fría. Entre 1989 y 1997 estallaron 107 conflictos armados internos. Este tipo de conflictos tiene como principales factores causales y/o desencadenantes el nacionalismo y el etnonacionalismo y, en términos más generales, la búsqueda de autonomía y/o de independencia de grupos étnico-nacionales diversos y, más allá de las fracturas étnico-culturales, en el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes como factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos y la crisis ambiental, especialmente cuando existen situaciones de pobreza y desigualdad y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado (Baselga, Ferrero & Boni 2004).

Racionalidades sobre el desarrollo

Las críticas a los modelos de desarrollo economicistas, soportados en los pobres resultados de las acciones emprendidas durante los años ochenta en el Sur, generaron toda una serie de estudios y reflexiones orientados a crear otro enfoque... Surge entonces una corriente que propone el paradigma de Desarrollo Humano definido como “el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas”.

Relación entre Desarrollo y Educación

A partir de las diferentes acciones de las ONG del Norte por posicionar el tema de la educación relacionada con el desarrollo, en la década de los años 90 se incrementan los pronunciamientos de las Naciones Unidas, tendientes a resaltar la importancia de orientar acciones que reivindiquen la importancia de la educación para la solución de los problemas globales del desarrollo. En 1990, la UNESCO hace la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Educación para el Desarrollo*, (UNICEF, 1991) con el propósito de incorporar el civismo constructivo global, como concepto a trabajar dentro de los contenidos de las escuelas del mundo. Aún cuando es perceptible un resurgimiento de una mirada integral del desarrollo con la “Declaración de Río de Janeiro” y “La Carta de la Tierra”, la educación global resulta algo difusa en el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (en adelante EDS). Refiriéndose a este asunto, Miguel Argibay y Gema Celorio afirman que “(...) Las funciones de los organismos supranacionales han cambiado y ponen en evidencia su falta de neutralidad. La modernización se revela injusta en el plano jurídico, económico y social.” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005)

Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo

En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

-Se incorpora el enfoque de género en la EpD.

-Se destacan también los Foros Altermundialistas realizados por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil como contrapropuesta a las conferencias mundiales convocadas por los organismos multilaterales; en estos foros se ha gestado la idea de trabajar en forma concertada entre las ONG del Sur y el Norte; las primeras, trabajando por la movilización y empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos, y las del Norte, en campañas de presión política para modificar el patrón de “maldesarrollo” (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000, pp. 2)

Cómo se asume la práctica pedagógica**Relación educador-educando**

Se profundiza la descentralización hacia otros ambientes de aprendizaje. La formación, en una dinámica más horizontal, toma muchos elementos de la investigación y de la participación ciudadana, desde una perspectiva de derechos y hacia la construcción de un mundo en el que sea realidad la ciudadanía global.

Estrategias

En cuanto a las estrategias de interacción, la EpD trasciende lo educativo en los ambientes formal e informal y comienza a propiciar acciones de incidencia política, cabildeo

o lobbying sobre temas globales con un enfoque más integral, que pretende lograr sinergias, vinculando la investigación, la movilización social y la acción política a través de la Educación para el Desarrollo. Dos hechos claves en este proceso fueron la adopción de la “Declaración de Manila sobre participación popular y desarrollo sostenible” en junio de 1989 y la “Carta africana para la participación popular y el desarrollo” de 1990, en las que se precisa que haya una mayor implicación de las ONG de los países industrializados en la acción política.

Reflexiones críticas sobre la relación histórica entre la evolución de los conceptos de EpD y sus intencionalidades

La razón fundamental por la que esta investigación indaga acerca de la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo obedece a que en buena medida esas diferentes visiones de la EpD prevalecen (incluso de forma consciente e inconsciente) hasta hoy, en muchos casos amalgamadas y/o superpuestas, aún de manera contradictoria, en las intencionalidades y acciones de diferentes ONG y gobiernos del Norte, y podríamos decir que también en sus pares del Sur, que, si bien en muchos casos no son asumidas como EpD estrictamente, muchas de ellas están relacionadas con una educación que se presume le apuesta al cambio o sirve de soporte a diferentes acciones de desarrollo territorializadas. La indagación sobre esas generaciones responde precisamente a la búsqueda de coherencia en las propuestas de educación que se construyen en la actualidad, pues como afirma Gil y otros: “no debemos olvidar que la actuación de los educadores depende, en buena medida, del clima social en el que estamos inmersos” (Gil, D.; Vilches, A. & Oliva, J. M. 2005).

La Educación para el Desarrollo como un concepto retroactivo y dinámico

Con retroactivo, queremos decir “que obra o tiene fuerza sobre lo pasado”, pues como se evidencia en los documentos analizados, es hasta la tercera generación de EpD cuando se comienza a concebir el término; no obstante, los autores y autoras reconocen en las reflexio-

nes y acciones de las primeras generaciones de ONG, congregaciones religiosas y organizaciones de asistencia humanitaria, unos ciertos modos de ser y hacer lo que posteriormente sería la Educación para el Desarrollo propiamente dicha (Solano, 2009). Con *dinámico* se hace referencia al condicionamiento de la EpD al devenir histórico, hecho que ha significado en muchos casos que se convirtiera en una forma en que un cierto paradigma del orden deseado busca posicionarse, por medio de la educación, en las intenciones y acciones de los gobiernos u organizaciones sociales, en nombre del progreso.

Si se considera la matriz anteriormente mencionada, nótese que en sus comienzos (primera generación) el ejercicio de la Educación para el Desarrollo tiene unas dinámicas acrílicas: en ambas se asume la educación como un dispositivo de reproducción del discurso dominante de la modernización por la vía de la industrialización para el desarrollo y bienestar de los pueblos; posteriormente, si bien se transforma en cierta medida la mirada humana de las organizaciones y gobiernos del Norte con respecto a las realidades del Sur, se siguen conservando rasgos de aculturación, pues vale la pena decir que desde el Sur también se acogieron múltiples disposiciones y modelos venidos de Europa y EUA sin pasar por el filtro propios del contexto y las racionalidades regionales o locales.

En la tercera generación, denominada “Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria” se generan desde el Sur -más exactamente desde Latinoamérica- los dos primeros actos de *emancipación cognitiva*: la *Educación Popular* y la *Teoría de la dependencia*, hechos que inciden de manera decidida en la concepción misma de la Educación para el Desarrollo, pues queda claro que desde el Sur también se analiza el problema del desarrollo en un orbe desigual y se educa para combatir un sistema global claramente excluyente.

De una parte, la Teoría de la Dependencia, no sólo pone de manifiesto la relación centro-periferia en lo económico, sino que

comienza a generar reflexiones sobre la interdependencia que existe entre las diferentes naciones del mundo, que será una de las banderas claves de la EpD; sumado a lo anterior, la Educación Popular invita a un replanteamiento epistemológico (desde el educando como sujeto) y ético (la relación de poder desigual en el acto educativo tradicional y en la elección de los contenidos, entre otros). No obstante, estos planteamientos se dan en medio de un clima geopolítico bastante tenso signado por la Guerra Fría y sus efectos de lógica bipolar en las relaciones humanas e internacionales; muchas de estas propuestas emancipadoras puestas al servicio de las ONG del Norte se matizaron en Europa y EUA y en la década siguiente, por la vía de la EpD, en otros tipos de “educaciones”. En otros casos, como en el Sur, sirvieron para fortalecer los procesos de militancia de los simpatizantes de izquierda en su ánimo revolucionario, por lo que en muchos casos este tipo de discursos o prácticas aún hoy son menospreciadas e incluso señaladas como ejercicios que atentan contra el orden social y político.

A partir de la cuarta generación, las ONG de los países del Norte, pero especialmente en Europa, la Educación para el Desarrollo cobra cada vez más fuerza, “no deja de crecer y perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005), pues se comienzan a generar acciones de formación ciudadana formales e informales, relacionadas con la comprensión de las asimetrías entre Norte y Sur y cómo desde diferentes acciones de incidencia política se pueden cambiar decisiones que afectan estas dinámicas políticas, económicas y ambientales. De otra parte, en EpD, otros conceptos que adquieren un papel estratégico en la EpD son los de “Interdependencia” y “Desarrollo Humano y Sostenible” puesto que “(...) ya no se trata de «ayudar» al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible sino de reconocer que la interdependencia nos obliga a buscar una renovación del conjunto de la «Aldea Global» y de las complejas redes de relaciones que en ella existen” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005).

En cuanto a la quinta generación, a comienzos de los años noventa ya no existían “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni el Primero, e incluso estas categorías habían quedado obsoletas con el fin de la guerra fría (Lemaesquier 1987). Además, la reconfiguración geopolítica del mundo muestra a una sola potencia (EUA) que plantea un modelo de desarrollo a seguir con respecto al cual hay varios niveles de escepticismo que emergen desde diferentes campos como los Derechos Humanos, los estudios de Paz y Noviolencia, los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) y los grupos ecologistas, entre otros; por ende, las diversas inquietudes sobre los problemas fundamentales del desarrollo en los últimos 15 años se atomizan en diversas iniciativas pedagógicas que se incluyen dentro de la categoría de *educación para el cambio*. En palabras de Rafael Grasa:

La educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados sobre las diversas instancias y niveles del poder-; transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc. (Grasa, 2005).

A partir de la constante retroalimentación con diferentes tipos de *educaciones* como la ambiental, en derechos humanos, para la igualdad, intercultural, para la paz, con perspectiva de género, en valores, para la ciudadanía global, entre otras, la EpD comienza a generar sinergias en la que estos diferentes tipos de educación para el cambio aportan significativamente a su agenda, los contenidos y métodos.

Valdría la pena preguntarse ¿en qué se diferencian los otros tipos de educación con respecto a la Educación para el Desarrollo?

El concepto de EpD es dinámico, básicamente por su condición relacional, ya que el principio rector de la Educación para el Desarrollo está en la noción de interdependencia entre el Norte y el Sur, relación que, como lo evidencian los documentos abordados, es cambiante, precisa lecturas constantes de la historia, la sociedad, las culturas y las condiciones ambientales desde lo local a lo global para definir contenidos, métodos y estrategias de formación. En resumen, se diferencia de otros tipos de educación por cuanto “depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo” y además “porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días” (Grasa, s.f.)

Aún con los riesgos que implican las *crisis y relativismos* de nuestros tiempos, la 5ª generación de EpD, influenciada por teorías de la complejidad y de sistemas, plantea que la cuestión del desarrollo es global y afecta, aunque de diferentes formas, al Norte y al Sur, al conjunto del planeta. Esta realidad plantea por un lado la creación de nuevos marcos de gobernanza global o al menos la democratización real de los ya existentes. La Educación para el Desarrollo redefine los contenidos hacia la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad a nivel global y promueve una conciencia de ciudadanía global en la cual define pautas para la participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas en estrecha relación con las ONG, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales.

Como se indicaba al comienzo, el análisis ha evidenciado que la EpD ha estado condicionada por los hechos históricos

y por los mismos conceptos de desarrollo, bien sea hegemónicos o emergentes que subordinan las estrategias de formación. En los años más recientes resultan perceptibles dos tendencias de la EpD cuyos límites es difícil establecer: la primera hace perceptible una vocación por el paradigma del Desarrollo Humano y Sostenible; de otra parte, los planteamientos de justicia social y un nuevo orden mundial como fin dejan ver la influencia de los movimientos “altermundialistas” que se oponen de manera más radical al orden global existente. Ambas tendencias comparten la importancia que se le debe dar a la relación entre lo local y lo global, a la interdependencia entre Norte y Sur, al compromiso con la justicia social y la democracia. Probablemente la diferencia radique en que mientras la primera cree que los efectos negativos del capitalismo pueden refrenarse con un ejercicio activo de la democracia y la ciudadanía, la segunda se pregunta por otro sistema en el que se re-signifiquen las relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad (Solano, 2009).

La “atomización” de temas clave en Educación para el Desarrollo

En los documentos de Naciones Unidas abordados es notorio un viraje, pues mientras que en las tres últimas décadas del Siglo XX (1970-2000), en la mayor parte de declaraciones y recomendaciones, se hablaba con claridad de la relevancia de asumir, tanto en términos de educación como de desarrollo, contenidos clave como equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, medio ambiente y paz *como un todo indivisible*, en las propuestas del año 2000 en adelante, se han *incorporado* estos conceptos dentro de la definición de “Educación para el Desarrollo Sostenible” (UNESCO, 2002). A la luz de esta reflexión, es perceptible un retroceso en cuanto a la capacidad de comprender la cuestión del desarrollo en su interdimensionalidad, en donde es tan importante el tema de la equidad de género como el del cuidado de las fuentes hídricas y valdría la pena preguntarse si la propuesta de Educación

para el Desarrollo Sostenible no es una forma de educación con intenciones de protección del medio ambiente *políticamente correcta* que reduce la intencionalidad de la educación a la sostenibilidad del sistema mundial actual y desconoce que la Educación para el Desarrollo de última generación busca propiciar pensamiento y acciones críticas de la ciudadanía con respecto al actual orden global.

Por ejemplo, resulta fundamental diferenciar entre los conceptos de Educación para el Desarrollo (EpD) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Mientras el acento de la primera, la EpD, está en la transformación del mundo desde una mirada más política, transdisciplinar e intercultural, la EDS asume el cambio desde ideas y prácticas en las que el acento está en la sostenibilidad como valor ambiental y relacional. Mientras que la Educación para el Desarrollo tiene como fin la justicia social por medio de la ampliación de conciencia de las personas y de la acción política en la búsqueda de construir un mundo diferente, la Educación para el Desarrollo Sostenible encuentra su derrotero en un mundo mejor visto desde la puesta en marcha de sentidos y prácticas armonizados con la sostenibilidad. Más que buscar *cuál es el tipo de educación ideal*, este análisis propone ampliar la mirada para comprender qué diferencias y similitudes se evidencian entre los propósitos, métodos y contenidos de estos y otros tipos de “educación para...”, pues en general todas estas vertientes pretenden la educación para el cambio social, entendiendo que la educación no es la única responsable de este proceso:

La educación por sí sola no puede considerarse una palanca para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. Lo que la educación debe plantearse, más que intentar cambiar, es no obstaculizar el cambio social. Ver, por tanto, cómo puede contribuir a crear seres humanos libres, autónomos, críticos, comprometidos, responsables, capaces ellos sí -fuera del marco educativo y, en especial, fuera del marco escolar- de contribuir a dicho cambio (Grasa, s.f.)

¿Cuál educación para qué tipo de desarrollo?

Con respecto a este panorama de la evolución y las intencionalidades de la EpD, valdría la pena una reflexión sobre dos acepciones perceptibles en la manera como se entiende la Educación en relación con el Desarrollo y que resultan abiertamente contradictorias. En primera instancia, ***la educación sirve para saber qué es el desarrollo y actuar en consecuencia***; en este caso, es una formación orientada a reproducir los discursos de poder o las *creencias de la mayoría* con respecto a lo que *es o se cree que debe ser* el desarrollo, y en este sentido sería una educación entendida como un proceso de transferencia de conocimiento: se enseña y se aprende *lo que debe ser*. La otra acepción estaría implícitamente relacionada con ***la educación como proceso para construir el desarrollo*** que necesariamente significaría una posición diferente, más crítica y mucho más cercana a la incertidumbre sobre el futuro de la humanidad en tanto desarrollo, porque consciente del riesgo que implica la enseñanza de verdades absolutas, tendría que generar un ambiente de aprendizaje abierto a múltiples posibilidades, incluso aquellas que contradigan las corrientes de pensamiento dominantes; de esta manera, se tendría que asumir el reto de ampliar la conciencia sobre las diferentes opciones de orden social y político.

2. Los fundamentos pedagógicos de la Educación para el Desarrollo

“(…) Esto requiere un rigor intelectual en el contenido, la pertinencia en el proceso educativo, la coherencia pluridisciplinarias en la aplicación. También es pedagógico, comprende la construcción de situaciones de aprendizaje para que el público comprenda. Por último, es un acto ético que constituye sin duda un componente esencial de la educación para el ciudadano, que el pueblo es ahora el planeta”¹

Después de hacer un recorrido por la historia de la Educación para el Desarrollo, resulta pertinente preguntarse sobre sus fundamentos pedagógicos; a este respecto es preciso hacer énfasis en una reflexión que se ha hecho anteriormente: el hecho de que el concepto de la EpD sea dinámico y retroactivo encierra una contradicción desde la perspectiva de los fundamentos pedagógicos: es prácticamente hasta la tercera generación de la EpD cuando se comienzan a consolidar las bases pedagógicas de la Educación para el Desarrollo (gracias a la Educación Popular, entre otros aportes intelectuales desde el Sur como se indicó anteriormente), pues en sus inicios los documentos evidencian una concordancia con sistemas de educación tradicional. Con relación a este asunto, es importante considerar que la EpD se enmarca dentro de lo que se conoce como pedagogía crítica. A este respecto es importante tener en cuenta que los autores europeos clasifican las *Generaciones de Educación para el Desarrollo* a partir de la historia de la *Cooperación al Desarrollo* desde occidente y fundamentalmente desde Europa. Esto significa que esta lógica temporal no obedece exclusivamente a una caracterización desde los aspectos pedagógicos de la EpD.

¹ Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement? Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf

¿Qué implicaciones tiene la pedagogía crítica en la propuesta de EpD?

Puede decirse sin lugar a errores que el fundamento de la Educación para el Desarrollo se basa en la pedagogía crítica que es, en términos generales, la compilación más o menos estructurada de una serie de propuestas educativas que se remontan a los días de la Ilustración y a lo largo de la historia van emergiendo en los trabajos de educadores y educadoras de diferentes latitudes y tiempos; por esta razón no existe una historia lineal, aunque sí hitos que han contribuido a la construcción de la pedagogía crítica como una categoría que agrupa unos ciertos sentidos y prácticas en términos de educación.

Con el propósito de comprender mejor la propuesta de la Educación para el Desarrollo, se plantea la siguiente tabla, que busca identificar los rasgos básicos, tanto de la pedagogía tradicional como de la crítica con respecto a la EpD:

Tabla 2. Diferencias entre la Pedagogía Tradicional y la Pedagogía crítica

<i>Categorías</i>	<i>Pedagogía Tradicional</i>	<i>Pedagogía Crítica</i>
Fundamentos teóricos	Estructural-funcionalismo Funcionalismo Conductismo Positivismo	Humanismo Estructural-funcionalismo Marxismo Psicoanálisis Holismo
Educando	- Es un ser desprovisto de saberes que necesita superarse a través de la educación. - El ser humano es considerado como tal cuando vive en sociedad y se armoniza con ella.	- Es una persona con conocimientos previos o saberes populares que son reconocidos o problematizados en el proceso pedagógico. - Tiene intereses personales y colectivos que pueden impulsar su proceso de aprendizaje.
Educador(a)	Es un ejemplo viviente de superación, debe ser culto(a) y moralmente irreprochable. No toma posición política, pues el carácter de la educación es objetivo.	Es un guía del proceso de aprendizaje del educando y aprende a su lado (Montessori). Su deber moral es asumir su posición política ante el mundo y expresársela a sus estudiantes desde una perspectiva crítica.
Educación	Es la forma de “socializar” al individuo. Aumenta la felicidad, contribuye al progreso y disminuye los vicios (Durkheim)	“La educación es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1967)
Conocimiento	- El conocimiento ya está dado y su avance se da en la medida del progreso y sus saberes técnico-científicos, por ello es importante acumularlo. Además, es una forma de liberarse de las supersticiones e ideas equivocadas.	- Es conocimiento socialmente construido y es pertinente en la medida en que contribuye a la liberación, a la humanización de las personas.
Sociedad	- Se considera que la sociedad es el fin último de la educación y una persona estará bien educada en la medida en que tenga la capacidad de relacionarse de manera exitosa en ella a través de sus conocimientos.	- Se vive en un sistema social marcado por la opresión y la desigualdad que sólo podrán ser transformadas a través de la educación problematizadora como el camino a seguir para la liberación de los seres humanos en comunión.

Como resulta evidente, existe una relación profunda entre las dos primeras generaciones de EpD y la pedagogía tradicional, así como un viraje hacia la pedagogía crítica desde la tercera generación hasta nuestros días. ¿Qué implicaciones tienen estos hechos? En términos generales, es una invitación a re-significar y en los casos más radicales, a de-construir los esquemas tradicionales de educación en diferentes ámbitos: formal, no formal e informal en relación con la Educación para el Desarrollo. El que la EpD sea una pedagogía crítica significa proponer:

una educación transformadora y comprometida, que permita a los educandos ser actores de sus propias acciones para poder cambiar ésta realidad y propone educar desde una visión integral de la persona, capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias mediante cinco aprendizajes básicos. Cuatro propone el informe DELORS y la educación para la ciudadanía global propone un quinto:

1. *Aprender a conocer y a adquirir instrumentos para la comprensión. Aprender a aprender.*
2. *Aprender a hacer e influir en el entorno propio. Aprender a hacer.*
3. *Aprender a vivir juntos. Aprender a convivir.*
4. *Aprender a ser personas (Aprender a ser).*
5. *Aprender a construir un mundo más justo. Aprender a transformar.*

Intermon Oxfam (2007).

La relación entre Educación Popular y Educación para el Desarrollo

A lo largo del trabajo de recopilación documental para esta investigación surgió la pregunta sobre la relación entre Educación

Popular y Educación para el Desarrollo, más allá del origen de cada una de estas versiones de educación para el cambio. Para esclarecer en qué consisten una y otra en relación, se toma una tabla comparativa realizada por miembros de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, POLYGONE, en un encuentro realizado en 2003:

<i>Educación Popular</i>	<i>Educación para el Desarrollo</i>
<p>Nace en el Sur, vinculada a las teorías de la dependencia y de la necesidad de apoyar movimientos sociales para empoderar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.</p>	<p>Nace en los países del Norte, ligada a la cooperación al desarrollo y a las recomendaciones de la UNESCO de educar para la paz y la comprensión internacional.</p>
<p>- Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y la opresión que padecen los grupos sociales excluidos con los que trabaja, para promover el empoderamiento de la gente y la democracia de base.</p>	<p>- Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y los prejuicios que existen en la “aldea global”, para promover la solidaridad Norte-Sur. Intenta que la formación desemboque en un compromiso social de denuncia de injusticias y de creación de alternativas para la convivencia.</p>
<p>- Su enfoque es global en lo político y económico. Se centra en lo local, en los problemas concretos del grupo con el que trabaja. Intenta relacionar desarrollo y subdesarrollo en el plano político. Trabaja fuertemente la participación, la ciudadanía y la democracia de base.</p>	<p>- Su enfoque es global. Intenta relacionar permanentemente desarrollo y subdesarrollo, paz y conflicto, derechos humanos y democracia, género, medio ambiente, interculturalidad y desarrollo. Establece nexos claros entre lo local y lo global.</p>
<p>- Sus métodos de trabajo se basan en la participación y en la investigación-acción. Se utiliza al máximo el diálogo y la participación comunitaria. Es débil en la transmisión de conocimiento académico (científico y técnico)</p>	<p>- Sus métodos de trabajo se basan en la educación popular y en la investigación-acción. Pretende ser participativa pero está, muchas veces, constreñida por los sectores sociales y el ámbito académico a los que intenta influenciar.</p>

Fuente: POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003) Mosaico educativo para salir del laberinto. Vitoria-Gasteiz, España.

El documento “Mosaico educativo para salir del laberinto”, contribuye de manera significativa a entender de manera compleja los límites e intersecciones de un tema tan importante a la hora de pensar la Educación para el Desarrollo desde el Sur. A este respecto, los miembros de POLYGONE, agentes de acciones educativas en torno al desarrollo de países tanto del Norte como del Sur afirman que:

La más fuerte de estas corrientes educativas —que tuvo gran influencia tanto en el Sur como en el Norte— es la conocida como educación popular, creada por el filósofo y educador brasileño Paulo Freire. Por eso la hemos escogido como un camino común para todos los miembros de la red. También hablamos de educación para el desarrollo, porque representa la corriente educativa más ligada a la cooperación y a la solidaridad internacional.

“(…) Estas dos corrientes educativas son compatibles y complementarias aunque tienen algunas diferencias significativas, sobre todo en lo que se refiere a los grupos sociales a los que se dirigen. INDP ha elaborado un documento sobre educación para el desarrollo que, posteriormente, fue seleccionado como documento base en el taller de pedagogía realizado en el encuentro. En él se afirma que la educación para el desarrollo “...debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación personal para que cada uno tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo local” (Polygone, 2003, pág. 31).

No obstante con respecto a la EpD y otras educaciones, incluida la Educación Popular, Rafael Grasa advierte que:

La educación para el desarrollo, aunque tenga ese pomposo título, se creó en el Norte y para el Norte, y eso plantea algunas limitaciones con respecto a la tarea de extensión (...) depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo. Y en tercer lugar, porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días (Grasa, 2005).

Por ende, se puede concluir que la Educación para el Desarrollo surge en la búsqueda de estrategias para ganar la solidaridad y la reflexión de los ciudadanos y ciudadanas del Norte sobre las relaciones Norte-Sur a fin de optimizar tanto el agenciamiento de recursos como transformar las lógicas y acciones de cooperación para el desarrollo hacia los países del Sur; de otra parte, la Educación Popular tiene su origen en la resistencia de organizaciones sociales y políticas del Sur quienes, al comprender los niveles de exclusión de la mayor parte de la población de los beneficios del desarrollo, encuentran en la pedagogía crítica la posibilidad de generar procesos emancipatorios desde el sentir y el pensar popular-científico que contribuyan a concienciar a las personas sobre sus realidades para emprender acciones de cambio social. Ambas educaciones pueden complementarse o, como nos ha suscitado esta investigación, deben convertirse en algo más que la suma de sus partes, desde una serie de apuestas y reflexiones por construir a futuro.

Los fundamentos pedagógicos de la EpD

A la hora de pensar cuáles podrían ser los fundamentos que orientan la propuesta general de EpD, Rafael Grasa propone una serie de principios, que bien podrían ser los fundamentos de una Educación para el Desarrollo que incluye los aprendizajes de diversos tipos de educación:

(...) las educaciones para el cambio social, en mi opinión, comparten -o deberían compartir- al menos, cinco cosas:

- Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento.
- Cuestionar el propio acto educativo, por tanto autocuestionarse y autocriticarse constantemente.
- Luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos.
- Buscar una coincidencia, una coherencia entre fines y medios.
- Atender, más que a la transmisión de determinados contenidos, a la idea de generar actitudes, y en concreto empatía, actitud que permite luego ponerse en contacto con los demás.

(Grasa, 2005).

3. ¿Cuáles son las diferentes estrategias a través de las cuáles se emprenden acciones de Educación para el Desarrollo?

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial

que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo;² aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

(Freire, 1969, p. 84-85)

Sobre las dimensiones de la EpD

Varios documentos analizados, coinciden en que la Educación para el Desarrollo contempla cuatro dimensiones para su acción: Sensibilización, Educación-Formación, Investigación, e Incidencia política y movilización como procesos relacionales desde los que se emprenden diferentes acciones políticas. La tabla que se propone a continuación está basada en los textos *La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española* (Ortega, 2008) y *La educación para el desarrollo* (Argibay & Celorio, 2005) y procura dar cuenta de estas diferentes dimensiones estratégicas desde las acciones pedagógicas respectivas.

² Véase Peter Druker, *La nueva sociedad*

Tabla 3. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

<i>Dimensión de la EpD</i>	<i>Descripción</i>	<i>Acciones pedagógicas</i>
Sensibilización	<p>Es una acción de corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia- ignorancia.</p> <p>(...) La sensibilización no sería EpD si se restringiera a un análisis de las consecuencias de la pobreza y se convirtiese en un medio al servicio de la recaudación de fondos y generador de una solidaridad indolora. (Ortega, 2008)</p> <p>Concienciación para obtener apoyo social o económico para la cooperación. (Argibay & Celorio, 2005).</p>	<p>Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos (como televisión, prensa, radio e Internet) y soportes publicitarios. La sensibilización es importante aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD. (Ortega, 2008)</p>
Educación-Formación sobre el desarrollo	<p>Acción a medio y largo plazo. Formación crítica para capacitar a las personas en el compromiso con acciones de solidaridad.</p> <p>(...) Grupos objetivo específicos: sector formal, no formal e informal. Infancia y jóvenes, asociaciones, profesorado, profesionales de cooperación, medios de comunicación, administración e instituciones públicas, etc. Mensaje complejo. (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La educación-formación sobre el desarrollo completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca. (Ortega, 2008)</p>	<p>Reflexión, utilización de métodos pedagógicos adecuados para desarticular prejuicios, crear conciencia crítica.</p> <p>(...) El éxito de la formación radica en crear pensamiento crítico propio, provocar debate y cambio de actitudes, promover la participación responsable. (Argibay & Celorio, 2005).</p>

Investigación para el desarrollo	<p>Acción a medio y largo plazo. Documentación, estudio y análisis de las relaciones Norte-Sur (generales /monográficas). (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>Es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de EpD, sensibilización e incidencia política y movilización social deben estar basadas en esta dimensión. (Ortega, 2008)</p>	<p>Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción. Cabe señalar que la investigación en el campo del desarrollo ha de ser necesariamente interdisciplinar, puesto que requiere la participación de diversas profesiones que permitan un análisis más completo y consistente de los problemas. (Ortega, 2008)</p>
Incidencia política y movilización social	<p>Acción a medio y largo plazo. Denuncia de estructuras o hechos que contribuyen a perpetuar injusticias N-S. (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>(...) pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global. Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente, y del trabajo coordinado con la población del Sur. (Ortega, 2008)</p>	<p>La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o de colectivos específicos con el fin de que los agentes decisores estén más receptivos a las propuestas. (Ortega, 2008)</p>

Es importante comprender que la Educación para el Desarrollo trae implícitos dispositivos para la acción política, pues sus mismas dimensiones se entretajan de modo tal que como afirma la Confederación Europea de ONG de Emergencia y Desarrollo en 2007:

(...) es un proceso de aprendizaje activo, basado en valores de solidaridad, igualdad, integración y cooperación. Permi-

te a las personas pasar del conocimiento básico de las prioridades de desarrollo internacional y el desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de los problemas mundiales, a la implicación personal y a las acciones de información de los ciudadanos europeos y las instituciones públicas. El concepto de educación para el desarrollo es complejo y multidisciplinario, tomando diferentes formas en toda la UE, incluida la sensibilización, la educación formal, no formal e informal, el aprendizaje permanente, campañas, promoción, formación y aprendizaje. Se trata de una amplia gama de actores, principalmente referida a las organizaciones no gubernamentales (ONG), las organizaciones de la sociedad civil (OSC), los sindicatos, los educadores, los medios de comunicación y a las instituciones públicas (CONCORD, 2007).

Sin embargo, varios autores de la Pedagogía Crítica afirman que al educación por sí misma no transforma, sino que posibilita la ampliación de la conciencia necesaria para que las personas desde su actuar autónomo consideren necesario emprender acciones de cambio:

El cambio social, entonces, sólo puede lograrse mediante la acción. La educación que intenta incidir en el cambio social -sea educación para la paz, para los derechos humanos, para el medio ambiente, para el desarrollo...- debe tener en cuenta que su paradoja inicial es contribuir al cambio social sabiendo que no se puede conseguir sólo por la educación, al menos por una razón: cambiar a 5.800 millones de personas toma su tiempo, tanto que no se sabe si habrá suficiente como para resolver algunos de los problemas que nos acucian (Grasa, 2005)

Para ello, la práctica pedagógica, sea cual sea la dimensión de la EpD en la que nos encontremos, debe implicar un constante cuestionamiento sobre el mundo en el que se vive y en el que se

desea vivir, considerando que para lograr los cambios se debe negociar con otros y otras el mundo deseado.

¿Cuáles son los temas orientadores de la Educación para el Desarrollo?

Teniendo en cuenta que la EpD asume las banderas de generar procesos de reflexión en torno a las relaciones Norte-Sur, se hace necesario que los temas aborden las claves de esas relaciones de interdependencia tales como las diferentes nociones de desarrollo, la relación entre desigualdad y pobreza y como estas se dan de lo local a lo global, la manera en la que se dirimen los conflictos en términos de violencia, noviolencia y paz; cómo se construyen las relaciones de género e interculturalidad, sumadas a temas medio ambiente, derechos humanos, ciudadanía global y comercio justo. Sin embargo, es preciso indicar que la flexibilidad de la EpD implica que los temas a desarrollarse deben ser consensuados con los educandos, deben partir de sus inquietudes y preguntas; por supuesto, teniendo en cuenta unos saberes básicos sobre desarrollo; por ende:

Es necesario estudiar, conocer y construir una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, que incluya una visión amplia e interdisciplinar. Este saber básico es imprescindible para poder desentrañar las razones, los mecanismos que generan las desigualdades existentes. De ese conocimiento se derivan las posibilidades de proponer alternativas para construir estructuras más justas.

Además de estos aspectos generales, para comprender la complejidad del mundo en que vivimos es necesario que cada proceso explore algunos conceptos básicos ligados a la dimensión ética y a la dimensión pedagógica de la E.D.: Democracia, desarrollo, relaciones culturales, conflictos y otros más podrían constituir la red fundamental de conceptos en los que se debe profundizar.

La E.D. pone el acento en la exploración de conceptos que trascienden el marco económico, tecnológico o de la historia de las relaciones internacionales. Su perspectiva es filosófica, propositiva de una ética en la que importa menos conocer indicadores macro económicos que saber si la distribución de la riqueza es equitativa o si la gente tiene oportunidades reales de ejercer su participación en la comunidad local e internacional.

(...) Formar a distintos sectores supone que la E.D. inicia a las personas en el conocimiento del desarrollo a partir de un enfoque global, de una visión de sistema de relaciones (análisis sistémico) que vincula aspectos del desarrollo con enfoques de género, interculturalidad, derechos humanos, medio ambiente, estableciendo nexos entre lo general y lo particular, las coyunturas socio-económicas específicas y globales, o el estudio de procesos de larga duración. (Argibay & Celorio, 2005)

Es importante reconocer que estos temas y contenidos deben plantearse de manera flexible con respecto el ejercicio de problematización de la cotidianidad de los educandos, como afirmara Freire:

Entre los “paquetes” y la formación permanente el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la “guía” con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como “salvadores”? (Freire, 1996, p. 81)

La Educación para el Desarrollo coincide con la Educación Popular en su tarea de problematizar la cotidianidad, que es un ejercicio de gran complejidad, porque tanto educador(a) como educando, como sujetos de aprendizaje, están retados a establecer relaciones entre lo que se analiza y otros campos del saber que tienen un nexo con lo que se analiza, la Educación para el Desarrollo debe tener una mirada multi-escalada (local-global) y multidimensional de las relaciones Norte-Sur en términos del desarrollo de la sociedad global y diversa.

4. Algunas reflexiones: ¿un modelo de Educación para el Desarrollo desde el Sur?

Con el ánimo de ampliar la discusión y teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la investigación sobre el estado del arte de la Educación para el Desarrollo es construir un modelo para Uniminuto, resulta pertinente proponer algunas reflexiones:

Pensar y actuar sobre el desarrollo es un asunto que debe trascender el concepto Norte-Sur

Parafraseando a Franz Kafka, *lo esencial para transformar el mundo es verlo de otra manera*: para generar cambio, es fundamental concienciarnos nosotros en el Sur a la vez que concienciamos al Norte y viceversa. **Este no es un problema de subdesarrollo globalmente localizado**, pues como categoría mental, podemos decir que existen muchos *sures globales*. Según la Confederación Europea de ONG de Emergencia y Desarrollo “hay niveles decepcionantes de la opinión pública europea sobre la pobreza y las cuestiones de desarrollo, y más específicamente, de la cooperación de la UE al desarrollo de políticas y objetivos. El 82% de los ciudadanos de la UE nunca han oído hablar de los Objetivos de Desarrollo del

Milenio (CONCORD, 2007). De otro lado, los hechos recientes del huracán Katrina mostraron en los medios informativos que incluso en el país más rico del mundo, los Estados Unidos, existían pobres y excluidos, ciudadanos de *segunda clase*, que hay *sures* dentro del Norte y, por supuesto *nortes* dentro del Sur. En nuestros pueblos del Sur ocurre otro tanto: *Latinoamérica y el Caribe* es la región más desigual del mundo, y en Colombia para el año 2009 un poco menos de la mitad de la población -el 46%- está bajo la línea de pobreza. No obstante, no somos conscientes de ello, pues salvo en ciertos círculos de activismo político o del ámbito de las ONG, en nuestros medios, la pobreza, la desigualdad y la falta de justicia social no son temas de la agenda ciudadana o mediática.

De otra parte, desde el Sur, las propuestas de proyectos que emitimos a los circuitos de cooperación internacional parecen responder a las viejas recetas de siempre, con resultados similares, como diría Gregory Bateson, “para hacer más de lo mismo”. A veces nosotros somos quienes ofrecemos escenas y argumentos de sociedades *menores de edad*. ¿Esto significa rechazar la ayuda? No, en lo absoluto. Necesitamos educarnos, trabajar y aprender de otros y otras diferentes, emprender búsquedas para saber, o recordar, quienes somos como culturas y cómo también podemos enseñar al Norte y contribuir desde el Sur a cambiar el paradigma de desarrollo imperante en el mundo.

Es preciso aprender de los otros, sin olvidar nuestras realidades

¿Cómo crear una EpD desde el Sur? ¿Desde Uniminuto? Estas preguntas ahora parecen un tanto banales... Es preciso adherir a una propuesta global de educación para el cambio, pero sin perder nuestra identidad. En el Norte los ciudadanos nacen con sus derechos garantizados, mientras en el Sur alcanzar un estado mínimo del cumplimiento de los derechos fundamentales se convierte en una lucha épica para los sectores marginados. Somos diferentes, muy diferentes.

Si bien es comprensible que la Educación Popular y la Investigación Participativa han sido estigmatizadas como estrategias de ideologización de la educación en Latinoamérica, es innegable que todos podemos aprender de esas apuestas educativas y epistemológicas (como de hecho hicieron quienes comenzaron a pensar seriamente la EpD) que son respetadas en todo el orbe. De hecho, implementar la Educación para el Desarrollo *per se*, podría convertirse en otro fenómeno más de aculturación con los mismos resultados estériles de otra moda copiada; no obstante el análisis de los documentos abordados en esta investigación nos alienta a encontrar en la Educación para el Desarrollo una propuesta radicalmente comprometida con temas fundamentales para la democratización de las distintas sociedades en las que vivimos.

Probablemente en ambos tipos de educación se han cometido errores: desde el fanatismo de educadores(as) populares que desde lógicas extremistas irrespetaban a sus educandos al intentar adoctrinarlos en sus credos o revoluciones personales, hasta los educadores para el desarrollo que con imágenes tremendistas literalmente *vendían* a sus ciudadanos y ciudadanas una imagen del Sur incapaz de mejorar sus condiciones de vida sin la inteligente ayuda de la cooperación del Norte. Como se afirmara en el encuentro de la Red POLYGONE en 2003:

En educación popular, prescindir de la dimensión política significa reducirse a alfabetizar y a ayudar a grupos desfavorecidos a una improbable integración social. En educación para el desarrollo significa que se justifican las desigualdades Norte-Sur por el determinismo catastrófico, que no se cuestiona el papel del modelo hegemónico, que se culpa a los pobres de su pobreza y se propone el paliativo generoso de la ayuda financiera o técnica. (POLYGONE, 2003, pág. 41).

Pero el conocimiento es un proceso y durante muchos años -me atrevería a decir que siglos- hemos vivido en lógicas bipola-

res que, ahora lo entendemos, si bien han servido para entender las partes del sistema, han lesionado seriamente nuestra capacidad de comprender la globalidad de nuestra naturaleza incierta y cambiante; en palabras de Rafael Grasa:

Una propuesta final que resumiría todo sobre lo que hemos venido reflexionando es que hablemos de mestizaje cultural. No sólo en sentido genérico sino también mestizaje cultural dentro de la educación para el desarrollo. Hagamos autocrítica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas (Grasa, 2005)

La propuesta sería similar y claramente pensada desde la renuncia a categorías como *Norte* o *Sur*: ¿qué sabemos y qué podemos aprender de los diferentes tipos de educación para el cambio? ¿Cómo construir modelos consistentes que diferencien, pero que también conecten a los ciudadanos, organizaciones e instituciones del Norte y del Sur? ¿Qué metodologías de aprendizaje comunes podríamos construir? ¿Cómo darle rostro a las realidades tanto de unos como de otros lugares? ¿De qué manera coordinar acciones locales-globales que incidan políticamente en las decisiones que se toman a diario?

Hay una frase de Buda que resulta pertinente para esas futuras propuestas de educación: “Para enseñar a los demás, primero has de hacer tú algo muy duro: has de enderezarte a ti mismo”. En este caso, enderezar la mirada significa comprender que para hacer de este mundo un lugar más justo, debemos comenzar a ver las cosas desde una perspectiva distinta, mucho más crítica: reconociendo las distintas subjetividades, afectos y racionalidades desde la dignidad humana, sumada a lo que Edgar Morín llama una conciencia planetaria entendida como la relación vital de las personas y los colectivos con su entorno natural.

Bibliografía

1. Antón Valero, J. A. (2002). *Pedagogía crítica desde la perspectiva de los Movimientos sociales*.
2. Argibay, M. & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo (1ª Ed)* Vitoria-Gasteiz, España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Manuales de formación No. 8. Vitoria-Gasteiz, España.
3. Argibay, M.; Celorio, G. & Celorio J. (1997). *La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. En Cuadernos de Trabajo de Hegoa. Vitoria-Gasteiz, España.
4. Celorio, G. & De Juan, I. (2009). *Educación para el desarrollo. Hacia una conciencia crítica*. Cuadernos de pedagogía. No 390 (pp 58-63).
5. Baselga, P.; Ferrero Loma, G. & Boni A. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la Educación. Propuesta para una estrategia de acción integrada*. Editorial UPV.
6. Celorio, J. (2005). *De la ED como transversal a la Globalización Crítica y Alternativa de la Renovación Educativa*. Recuperado el 25 de abril de 2009, en http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/La_ED_como_transversal_a_la_globalizacion%20critica.pdf
7. CONCORD (2007) *Working to achieve the Millennium Development Goals through greater European public engagement in the fight against global poverty: A Position Paper by the CONCORD Development Education Forum*. Recuperado en: www.concordeurope.org/...Publications/...CONCORDs_positions.../Positions%202007/Position-Paper-on-Development-Education
8. Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo una estrategia de cooperación imprescindible*. Recuperado en: http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
9. Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2004) *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo*. Propuesta para el Plan Director 2005-2008. España.
10. Corporación Universitaria Minuto de Dios. *Nuestra visión*. Recuperado en: http://portal.uniminuto.edu/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=645
11. Corral, Namur (1999). *Une Pédagogie pour les temps qui courent*. France. Antipodes - compilation éducation au développement.
12. *Educación para la ciudadanía*. (s.f). En *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 122 - 123). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

13. Educación para el desarrollo. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 124 - 130). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
14. Educación para el desarrollo: evolución. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 130 - 132). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
15. Educación global. (s.f). En Diccionario de educación para el desarrollo (pp. 137 - 140). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
16. Gil, D.; Vilches, A. & Oliva, J. M. (2005). Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Año/volumen 2. No. 001. 91-100.
17. Grasa, Rafael. (1990), “Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo”, en José A. Sanahuja (coord.), Juventud, desarrollo y cooperación, Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107
18. Grasa, Rafael. (s.f.). Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas. Recuperado el 24 de abril de 2009 en: <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>
19. Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1991) La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa. Radio Neederland Training Centre.San José, Costa Rica.
20. Intermon-Oxfam (2007). Educar para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006-07: Pobreza cero. Recuperado en: http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8251/Manual%20ciudadania_0607_CAST_ok.pdf
21. Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement?. Bruselas. Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf
22. Manifiesto de Córdoba. (1908) Encuentro XXI Izquierda y Universidad, año 3 N°9. Recuperado en: http://cenda.cep.cl/data/XXI/XXI_9/XXI_9_Cordoba.pdf
23. Mesa Peinado, M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. capítulo En La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas. Recuperado en: <http://www.webpolygone.net/fr/documentos.php>
24. Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006) La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. Revista Iberoamericana de Educación. Número 41. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>
25. Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia.

26. Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación. Recuperado en: www.plandecenal.edu.co
27. ONU. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano (1972). Recuperado en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_575433066/A.3.2.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_575433066%2FA.3.2.doc.
28. ONU. La Carta Mundial de la Naturaleza (1982). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>
29. ONU. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>
30. ONU (2000). Carta de la Tierra. Recuperado el 17 de mayo de 2009 en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf
31. Ortega Carpio, M. L. (2008) Educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. Recuperado en: http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_4_mariluz.pdf
32. Pacheco Duarte, Juan Fernando (2005) Educación para el Desarrollo y Objetivos de Desarrollo del Milenio. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado en: http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/Educacion_para_el_Desarrollo_y_Objetivos_de_Desarrollo_del_Milenio.pdf
33. POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003) Mosaico educativo para salir del laberinto. Vitoria-Gasteiz, España.
34. Rahman, A. (2002). Education for Development. Lessons from East Asia for Bangladesh. ISEAS-Institute of Southeast Asian Studies. Occasional paper No. 96. Singapore. Recuperado en: http://books.google.com.co/books?id=G4qbFJBABswC&pg=PP5&source=gbs_selected_pages&cad=0_1
35. Regan, Colm (1994), "Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies?", *The Development Education Journal* n° 1, junio, pp. 2-5
36. Rincón Trujillo, F. A. (2008). El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016) Enunciado para pacto por el Derecho a la Educación. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Boletín Referencias No. 23/Año 5. Recuperado en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/colombia/EI%20segundo%20Plan%20Decenal.pdf
37. Santos, B.(1991) Estado, derecho y luchas sociales. ILSA.
38. Smillie, Ian (1998), "Optical and Other Illussions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation", en Ian Smillie y Henny Helmich (eds.), *Public Attitudes and International Development Co-operation*, París, OCDE, Consejo de Europa, pp. 21-40

39. UNESCO (s.f.) Education for Sustainable Development. Asia-Pacific. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: <http://www.accu.or.jp/esd/index.shtml>
40. UNESCO (2005) The Ahmedabad Declaration. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf08/esd_ahmeadabad_en.pdf
41. UNESCO (2007) Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa (ESD in SSA) OBSERVATORY. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/en07/071025_observatory.shtml
42. UNESCO (2007) Draft of Strategy of Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa. Recuperado en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/observatory_strat.pdf
43. UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002). Recuperado en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
44. UNESCO (1974) Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Recuperado en: www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/23.doc
45. UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia. Recuperado en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
46. UNICEF (1991) Educación para el Desarrollo. Informe de la Consulta, Thonon-les-Bains, Francia. 24-27 de Enero de 1991.

Los valores humanos y espirituales como fundamento de la pedagogía global

Ricardo Antillón Morales

Rector General Universidad Tecnológica de Honduras.
Miembro Titular del Consejo de Educación Superior de Honduras.

Mucho se ha hablado y escrito sobre la educación a lo largo de los tiempos. Todas las culturas, sin excepción, se han ocupado por difundir el comportamiento que se espera de cada uno de sus miembros. Han surgido personas que han adoptado como profesión educar e instruir a los niños. Profesores hay en todos los niveles y disciplinas del conocimiento. Padres, que sin saberlo, han sido excelentes pedagogos al criar a sus hijos. Otros, engañados por el velo de la ignorancia, han fracasado en educar a otros: sus hijos o sus estudiantes. El punto focal de este artículo gravita dentro de un análisis sucinto sobre aquellos valores humanos y espirituales que se han adoptado para fundamentar a la pedagogía. Les invito a realizar una viaje a lo largo de muchos conceptos vertidos por notables pensadores de la humanidad que, sin duda, nos ayudarán a confirmar lo que ya sabemos: la educación es una prioridad para todos nuestros pueblos, cuando se habla de una verdadera y efectiva educación.

“Nuestros jóvenes de ahora aman el lujo, tienen pésimos modales, menosprecian e irrespetan la autoridad, muestran poco o ningún respeto por sus superiores, pierden el tiempo yendo de un lado para otro, están siempre dispuestos a contradecir a sus padres e intentan dominar a sus maestros”, son palabras que constituyen un hecho que, declaran una realidad presente, y que con certeza para cualquier conocedor, podrían calificarse de haber sido escritas recientemente. Sin embargo, debemos aclarar que es un texto de Sócrates, aquel notable filósofo griego precursor de Platón y Aristóteles (470-399 A.C.), quien declaraba como veraz lo escrito desde hace más de dos mil cuatrocientos años. Una verdad que parece no haber perdido vigencia y que desafía la efectividad de la educación a lo largo de la historia; la confronta y la cuestiona como pidiéndole cuentas sobre lo qué ha hecho -a lo largo del tiempo-, para cambiar esta realidad.

“Dios dejó escrito en el libro de Génesis 1:26: Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza; que señoree en los peces del mar, en las aves de los cielos, en las bestias, en toda la tierra y en todo animal que se arrastra sobre la tierra”. Notemos que en dicho párrafo claramente se define la intención del creador, expresando -sin duda alguna- el primer mandato que da a su creación: al hombre, señalando que lo ha creado para un propósito: ejercer señorío. El ejercicio del señorío no es dado al ignorante, es dado al que sabe hacerlo o aprende a hacerlo. Es aquí donde la educación entra a jugar un papel preponderante, ya que no puede ejercer un buen señorío aquel que ignora cómo hacerlo. Dios no otorgó su creación al hombre para que la destruya, sin embargo, a la luz de los hechos históricos de destrucción y guerra, todo apunta y evidencia que lo estamos haciendo.

¿Por qué podemos afirmar que la educación entra en juego de inmediato? Porque al leer en la biblia, en el libro de Proverbios 22:6 hay otro mandato importante: la instrucción. “Instruye al niño en su camino, y ni aun de viejo se apartará de él”. Salomón, hijo de David, tercer Rey de Israel, dijo esta gran verdad. Cada individuo tiene un camino propio. Sus cualidades, dones y aptitudes son la confirmación de dicha verdad. Es así como reconocemos en nosotros, nuestros hijos o estudiantes, para qué se es bueno: para qué se tiene aptitud.

La educación consiste en ayudar a un joven a llevar a realidad sus aptitudes, en otras palabras puede definirse como el cúmulo de acciones que conducen al perfeccionamiento intencional de las facultades de cada humano. Alberto Einstein lo expresó con estas palabras: “Educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela”. Estoy de acuerdo en dicha afirmación que, contundentemente hace énfasis en lo que nos queda. Somos producto de la genética y la educación, y lo que nos queda es el producto de lo que pensamos, hemos aprendido y vivido. La escri-

tora chilena Gabriela Mistral lo define muy bien cuando afirma: “La educación es, tal vez, la forma más alta de buscar a Dios”.

Educar a una persona no es únicamente hacerle aprender aquello que no sabe. Una afirmación así limitaría al hombre a sólo acaparar conocimientos. La educación es algo más, lleva al individuo a una meta superior, a hacer de él una persona diferente, alguien que sometido al proceso de formación, llega a ser lo que -antes y durante el proceso-, no existía. El escritor, crítico y sociólogo británico John Ruskin lo vio claramente a finales del siglo XIX cuando afirmó: “Educar a una persona no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de ella alguien que no existía”.

Los principios universales, como los bíblicos, definen claramente al hombre al afirmar: “Porque cual es su pensamiento en su corazón, tal es él”, decía Salomón, Hijo de David, quien ponderaba en el pensar y en el sentir el ser, el existir y el vivir. Ahora es pertinente preguntarse ¿cómo vivo? ¿Vivo como pienso o pienso en función de cómo vivo? Yo estoy convencido que, “si no vivimos como pensamos, pronto empezaremos a pensar como vivimos”, afirmó Octavi Fullat Genis, filósofo español del siglo pasado.

Estamos entrando a un terreno donde aparece una variable que nadie puede evadir: la ignorancia, no como un calificativo despectivo, sino como una oportunidad para llegar a saber lo que se desconoce. La ignorancia merece un análisis profundo. Pues sólo hasta llegar a reconocerla como una maravillosa oportunidad, es cuando deja de constituirse como tropiezo para el desarrollo humano.

“Gran parte de las dificultades por las que atraviesa el mundo se deben a que los ignorantes están completamente seguros y los inteligentes llenos de dudas”, afirmó el filósofo inglés Bertrand Arthur William Russell, a principios del siglo XX. ¿No es cierto

que los ignorantes pregonan con certeza sus mentiras y que los inteligentes dudan hasta de su propia certeza?

“La educación no es más que el descubrimiento de nuestra propia ignorancia”, afirmaba Bob Talbert con tanto tino, que para aquellos -como yo-, que ven comportamientos generalizados fácilmente identificables en las sociedades, pareciera como que la ignorancia fuera una enfermedad, casi permanente en muchos. “La enfermedad del ignorante es ignorar su propia ignorancia” declaraba Amos Bronson Alcott el educador y escritor norteamericano en el siglo XIX.

Aquí es donde viene lo importante: “Darse cuenta de que se es ignorante es un gran paso hacia el saber”, afirmó el literato inglés Benjamín Disraeli. El reconocimiento de lo que se ignora y la motivación para alcanzar el conocimiento son en ese momento el detonante de cualquier superación personal por medio de la educación.

Profundicemos un poco en el campo de la ignorancia. Hay tres clases de ignorancia, afirmó el noble militar francés Francois de la Rochefoucauld a principios del siglo XIX: el primer tipo de ignorancia consiste en no saber lo que debiera saberse. Permítame ejemplificarla así: un joven graduado universitario, que busca trabajo y que no habla, no lee y no escribe en idioma inglés, es un hombre que pierde oportunidades laborales maravillosas -en el mundo contemporáneo y globalizado-, por ignorante: por no dominar un idioma extranjero.

La segunda clase de ignorancia se establece al: saber mal lo que se sabe. Cuántas veces en nuestros países los jóvenes profesionales compiten por trabajos en empresas locales o internacionales, buscan tener acceso a mejores salarios y posiciones, presentan sus hojas de vida con la esperanza de lograr el empleo anhelado. Sin embargo, muchos de ellos no llegan -ni siquiera- al momento de la

entrevista, debido a que sus potenciales entrevistadores al leer los currícula presentados detectan un sin número de errores ortográficos en las hojas de vida y solicitudes que automáticamente los descalifica para ser entrevistados, por el desconocimiento demostrado de su propio idioma. Estos casos también se califican de ignorancia.

Finalmente podemos hablar del tercer tipo de ignorancia. Aquella que se define por: saber lo que no debiera saberse. Este caso, el más peligroso para mí, es representado por aquellos individuos que, invirtieron su tiempo -su vida-, en aprender un vicio y vivir para él. Aprendieron a malversar su tiempo sumergidos en el alcohol, en ver televisión por muchas horas al día, o hasta aprendieron a realizar el crimen perfecto, así como lo muestran los programas televisivos hoy día, sin ningún tipo de reserva. Estos ignorantes aprendieron lo que no debían aprender. Y fue esa pérdida de tiempo la que los distrajo y apartó del aprendizaje de lo verdaderamente importante y edificante para su propia vida y la de los suyos: su familia, su comunidad, su sociedad.

Es por ello que nada en el mundo es más peligroso que la ignorancia sincera y la estupidez concienzuda, como afirmaba Martih Luther King. No hay espectáculo más terrible que la ignorancia en acción, evidente ante nuestros ojos en aquel cuyo comportamiento demuestra que es ignorante, ignorándolo.

Los que nos dedicamos a la educación, más que cualquier otra clase de profesionales, somos los guardianes de la civilización. Tenemos una gran responsabilidad con el futuro y nuestros educandos en el presente. Miguel de Unamuno lo expresa magistralmente cuando afirma: “Procuremos más ser padres de nuestro porvenir que hijos de nuestro pasado”.

Hay temas que son prioritarios para la educación que ni siquiera se tocan en los sistemas educativos contemporáneos: como

la felicidad. No pensamos en formar estudiantes felices y no sabemos cómo hacer de ellos personas verdaderamente felices. El secreto de la felicidad -afirma León Tolstoi-, no está en hacer siempre lo que se quiere, sino en querer siempre lo que se hace. No es hacer lo que nos gusta, sino que nos guste lo que hacemos, lo que convierte nuestra vida en una bendición. Por ello -y con ello en mente y en el corazón-, podemos declarar que el principal objeto de la educación no es enseñarnos a ganar el pan, sino capacitarnos para hacer agradable cada bocado, como lo decía sabiamente Constancio Vigil.

La felicidad es un estado, una convicción particular y envidiable, si un hombre cree haber nacido con un carácter no dotado para la felicidad, nada le puede hacer feliz. Pero, si cree que ha nacido para ser feliz, nada la puede hacer desgraciado. No está la felicidad en vivir, sino en saber vivir.

La educación también nos debe enseñar a ser felices en todo tiempo. Este es un principio bíblico, no es mío. La biblia lo establece de una forma muy clara cuando afirma: “Hermanos míos, tened por sumo gozo cuando os halléis en pruebas” (Jas. 1:2). Y lo reitera, y lo describe, haciendo uso de otras palabras al firmar: “por lo demás, hermanos, Tened gozo (felicidad), perfeccionaos, consolaos, sed de mismo sentir, y vivid en paz; que el Dios de paz y de amor estará con vosotros”, (2 Co 13:11). Aquí observamos que la felicidad descansa y se fundamenta en una fe profunda en Dios y lo que El dice para nosotros.

Otro principio universal en la educación es el ejemplo: sólo se puede predicar con el ejemplo. Los que hemos tenido mentores dignos de imitar por su comportamiento sabemos que es dicho ejemplo, su testimonio de vida, lo que nos hace anhelar llegar a ser y actuar como ellos. Sin embargo, muchas veces, ha sido tan fuerte lo que ha hecho un mentor que no se oye lo que dice. “Muchas veces damos consejos, pero no enseñamos con nuestra conducta”,

afirmaba el noble militar francés Francois Alexandre, Duque de la Rochefoucauld-Liancourt.

En este tema vale la pena citar al ensayista libanés Khalil Gibran quien afirmaba: “Del hablador he aprendido a callar; del intolerante, a ser indulgente, y del malévolo a tratar a los demás con amabilidad. Y por curioso que parezca, no siento ninguna gratitud hacia esos maestros”.

El buen ejemplo que brinda un mentor es siempre digno de ser imitado. Los estudiantes al admirar a sus maestros anhelan llegar a ser y actuar como ellos en esas áreas de su vida que los destaca. La educación por principios transforma el linaje humano. “Siempre he creído -afirma Gottfried Wilhelm von Leibniz-, que si se reformase la educación de la juventud, se conseguiría reforzar el linaje humano”.

Los principios en los que se debe fundamentar una correcta pedagogía contemporánea deben llevar al hombre a liberarse de lo que le impide ser él mismo. Todos los seres humanos tenemos dentro de cada uno de nosotros principios que fundamentan actitudes inadecuadas. Principios que deben ser conocidos, superados, transformados o eliminados. La educación jamás será una maquila de adultos productora de modelos humanos hechos en moldes. Los principios de la educación correcta deben favorecer la realización individual plena en concordancia con las aptitudes de cada persona. Por ello concuerdo plenamente con lo expuesto por Oliver Goldsmith, en el siglo XVII: “Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo y permitirle realizarse según su genio individual”.

¿Cuál será entonces el objetivo de la educación? El escritor británico Herbert Spencer lo estableció con maestría, cuando afirmó: “El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernar-

se a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás”, señalando que: “la gran meta de la educación no es el conocimiento, sino la acción”. El actuar humano, el auto gobierno.

El hombre no puede vivir sin satisfacer sus funciones vitales: respirar, comer, dormir, etc. Me pregunto si, la enseñanza o el aprendizaje pueden ser consideradas con tanta importancia como estas funciones que dan vida al ser humano, y que sin ellas el único fin es la muerte. Creo al igual que Aristóteles que: “Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender”. Aprender alimenta nuestro espíritu y nuestra alma, y da fortaleza a nuestro cuerpo al aplicar en su beneficio lo aprendido.

Por ello es que los que hemos sido mentores sabemos y concluimos siempre en afirmar que los hombres aprenden mientras enseñan. Otro principio universal y benéfico de la enseñanza. Un principio que se conocía desde la época de Lucio Anneo Séneca (2 AC - 65 DC).

La enseñanza transforma primero al enseñante. Todo maestro sabe que al enseñar el primero en recibir el impacto de lo aprendido es él. Una acción que muchas veces no es nada fácil, pues implica la autotransformación individual inmediata, ya que no puedo enseñar correctamente aquello en lo que no creo y comulgo. Quinientos años antes de Cristo, Buda, el fundador de la filosofía que lleva su mismo nombre señaló: “Para enseñar a los demás, primero has de hacer tú algo muy duro: has de enderezarte a ti mismo”. La transformación personal está en juego. Si no existe una genuina transformación individual jamás existirá la más remota posibilidad de impactar para la transformación y superación de otros.

¿Cómo lograrlo? ¿Cómo hacer para que nuestros estudiantes aprendan? ¿Qué hacer para garantizar en ellos un verdadero aprendizaje? La respuesta es otro principio fundamental exitoso

en educación. Benjamín Franklin, el estadista y notable científico estadounidense lo explica sencillamente al decir: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. El secreto está en el involucramiento: un estudiante jamás debe ser espectador, debe estar inserto y ser parte del proceso de interacción educativa.

“No hay ninguna razón por la que no se pueda enseñar a un hombre a pensar”, afirmó Burrhus Frederic Skinner, psicólogo conductista norteamericano, a principio del siglo XX. Un principio correcto, y sin duda el mayor desafío para la educación. Sin lugar a dudas todo ser humano piensa, el problema es que no necesariamente lo que se piensa, es correctamente adecuado, ni responde y respeta los principios éticos más universales. Enseñar a pensar al hombre es el desafío. Podemos llenarlo de información, pero enseñarle a pensar requiere algo más que solo información. Por ello, como afirmaba Aristóteles: “No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje”. Es aquí donde me pregunto: ¿Cuántos maestros estarán en la posibilidad de enseñar aquello que verdaderamente facilite el aprendizaje de sus estudiantes? Sólo piense a qué me puedo referir en la disciplina que usted domina. Eso es lo verdaderamente fundamental e importante.

Cuatro siglos antes de Jesucristo, Eurípides afirmaba que: “El amor es el maestro más fecundo en recursos”. Una verdad que aún es desconocida por muchos docentes que laboran únicamente por un sueldo mensual. Sin duda, los que hemos dedicado nuestras vidas a la educación concordamos plenamente en que el amor ha sido y es la fuente motivadora que nos impulsa a estar en las aulas y frente a nuestros jóvenes alumnos compartiendo. Enseñar requiere amor, es un arte, que no debe perder el rumbo y ocuparse únicamente de impartir conocimientos y saberes. “El arte de enseñar, como lo llama Atanole France, el escritor francés, no es otra cosa que el arte de despertar la curiosidad de las almas jóvenes, para satisfacerlas

en seguida”. Un concepto interesante que jamás había identificado: la satisfacción del alma del estudiante. Una verdad claramente expuesta que no demanda explicación.

Hablemos un poco del buen maestro. Un calificativo que escuchamos frecuentemente cuando se refieren a un mentor especial. Pero, cómo podemos identificarlo, que hace él que lo hace merecer tal distintivo. Leyendo a la escritora y periodista española, Maruja Torres, encontré que ella define al buen maestro como el que logra “que el mal estudiante se convierta en bueno y el buen estudiante en superior”. Una definición limitada en muchos aspectos pero, sin duda, muy rica en la descripción del fruto esperado de aquel que deseamos llamar el buen maestro. Una verdad que invita a la reflexión de cada uno de nosotros. Sir Horace Mann lo expresa así: “el maestro que intenta enseñar sin inspirar en el estudiante el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío”. Richard Whately lo expone desde el otro lado de la moneda afirmando que: “enseñar a quien no tiene curiosidad por aprender, es como sembrar un campo sin ararlo”.

De una cosa estamos muy seguros: “el educador mediocre habla, el buen educador explica, el educador superior demuestra, pero el gran educador inspira”, afirmaba sabiamente el notable escritor norteamericano William Arthur Ward. Una verdad con la que concuerdo plenamente.

Dichoso es aquel hombre que mantiene una profesión que coincide con su afición; su vocación. Sólo puede ser maestro el que sabe el valor del aprendizaje, y sus actitudes concuerdan con sus creencias y principios de vida. Yo creo que la educación sólo puede ser por principios. Por eso comparto la afirmación de George Bernard Shaw cuando dice: “Ves cosas y dices,”¿Por qué?”. Pero yo sueño cosas que nunca fueron y digo, “¿Por qué no?”. Mi sueño es transformar al hombre por la educación. Una educación efectiva

que fructifique en cambios verdaderos en el actuar humano, una historia que cambie de rumbo y que deje de ser recurrente con tanta guerra y violencia.

En las manos de los docentes está el futuro de la humanidad. Es por ello que el ser buen docente resulta prioritario, ya que el fruto de su labor se reproduce según su género. Los buenos docentes dan fruto bueno, así como los malos docentes dan fruto malo. Por ello Bob Talbert defendía que: “los excelentes docentes son caros, pero los malos lo son todavía más”. El mal maestro limita el desarrollo óptimo de una vida que pudo ser brillante y ejemplar. Los jóvenes necesitan modelos que imitar, no críticos. Buenos ejemplos con los cuales convivir las jornadas de estudio en sus escuelas, en todos los niveles.

El fruto de la educación no suele verse al día siguiente. Es un intangible que se verá con el transcurrir del tiempo, y muchas veces, luego de varios años. La vida suele brindarte la oportunidad de volver a encontrarte con aquel discípulo que jugueteaba contigo en las aulas de primaria, ya hecho todo un profesional graduado y con honores de una universidad. Una mujer o un hombre exitoso que, sin darte cuenta, con el pasar de los años, llegó a ser todo un profesional. Tu fuiste parte de esa formación, tu como maestro en un espacio temporal definido contribuiste a lograr ese milagro, a hacer del él o ella alguien que no existía, y que hoy existe para bien de todos y de él. Hay un antiguo proverbio chino, de autor desconocido que cabe perfectamente en este momento. Esta milenaria cultura afirma: “Si haces planes para un año, siembra arroz. Si los haces por dos lustros, planta árboles. Pero si los haces para toda la vida, educa a una persona”. El hombre no es más que lo que la educación hace de él. Confucio lo expresaba así: “Cada individuo es fruto de dos factores: la herencia y la educación”. Es un hecho que, por más que quiera, no puedo agregar a mi estatura un codo. Pero la educación hará de mi alguien completamente diferente.

Regresemos un poco para hablar del maestro, del mentor o facilitador del conocimiento, como le llaman hoy día. Un apostolado que pocos pueden cumplir a cabalidad, porque tener alumnos no nos hace, ni garantiza que somos buenos maestros. Como de igual forma tener hijos no nos convierte en buenos padres, del mismo modo que tener un piano nos hace pianistas. Permítanme compartir con mayor profundidad una reflexión: piense en el inicio de una nueva asignatura y usted es el nuevo estudiante que súbitamente tiene al nuevo docente enfrente. Cuántas veces no escuchamos a los docentes iniciar sus clases afirmando: aquí sólo Dios saca cien puntos. Que manera más clara de intimidar al estudiante y de invitarle al fracaso asustándole. Ese es el tipo de educador que no queremos tener en nuestras casas de estudios. Aquellos que, con su actuar, a lo largo de su ejercicio docente, pareciera que llevaran en su pecho un rótulo que dice: “Un examen es la oportunidad que tiene un profesor incompetente de reprobar a aquellos alumnos a los que no supo enseñar”. Olvidando que los instrumentos que llamamos exámenes también son instrumentos de aprendizaje y retroalimentación motivadora. ¿Qué tipo de docente es usted?

En mis años de juventud, ya en la universidad, tenía un profesor de matemática que me recitaba constantemente la frase: “usted opere, no entienda”. Día a día escuchaba la misma expresión, con perplejidad y asombro, pues mi esfuerzo se encaminaba al entendimiento. Yo no podía ser autómatas, debía de entender lo que hacía. Fue con él que descubrí que: “Aprender sin pensar es inútil. Pensar sin aprender, peligroso”. Una verdad que ya se difundía por Confucio, quinientos años antes de Cristo.

Muchas veces el actuar de los docentes es tan complejo que aún en sus escritos encontramos que sus textos parecen haber sido escritos no para aprender de ellos sino para que se reconozca lo que sabía su autor. ¿No se trata de enseñar y aprender? Johann Wolfgang Goethe lo cita como ejemplo de la complejidad del pro-

blema de la enseñanza que realiza un maestro que aún no entiende para qué escribió su obra en forma oscura: su libro que ocupa un lugar preponderante en la disciplina reconocido como libro de texto.

Estamos acostumbrados a preguntar, siempre preguntar, en cada clase que impartimos. Es más todos nuestros instrumentos de evaluación contienen preguntas, solo preguntas. Estamos creando una sociedad de educandos que deben responder siempre a interrogantes. El ser evaluado significa enfrentar siempre la emisión de una respuesta que, obviamente y por conveniencia propia deberá ser la respuesta correcta o enfrentaremos el fracaso. En el presente no educamos para plantear preguntas. Nos olvidamos que la curiosidad se fundamenta en el cuestionamiento y no en la opción de ofrecer siempre una respuesta. Qué tal si le damos vuelta al sistema. ¿Estamos capacitados como docentes para juzgar el avance del aprendizaje en nuestros estudiantes por la calidad y el tipo de preguntas que realizan? Francis de Gaston, Duque de Levis, en el siglo XVIII, afirmó: “Es más fácil juzgar el talento de un hombre por sus preguntas que por sus respuestas”.

Socialmente se nos dice que jamás contestemos una pregunta con otra pregunta. Es mala educación afirmaba uno de mis maestros. Las preguntas decía, solo se responden con respuestas. Sin embargo cuando leo la biblia, veo que Cristo siempre contesto las preguntas con otra pregunta, y el no era mal educado. Así que es válido contestar con una pregunta, si él lo hizo, yo también lo puedo hacer.

Los educadores tenemos que pensar en desarrollar una forma de enseñar a preguntar. El educador brasileño Paulo Freire lo expresa al decir: “Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta”. Mientras a la educación se le vea únicamente como un proceso de aprendizaje ajeno a la pasión, seguirá dando frutos como lo hemos visto presente en los fracasos marcados por la historia: las guerras, los conflictos, etc. La educación es algo más: la educación no con-

siste en llenar un balde de saberes, sino en encender una hoguera perpetua en el educando: un fuego interno repleto de motivación inagotable. Por eso el aprender es una función vital.

Las comunidades actuales sólo vemos un sector de la sociedad por educar: los niños. Me pregunto al igual que Erich Fromm: “¿Por qué la sociedad se siente responsable solamente de la educación de los niños y no de la educación de todos los adultos de todas las edades?” Cuando las sociedades las conforman hombres de todas las edades. La educación la necesitamos todos. Por ello la creación de escuelas debe ser para todas las edades. Admiro los países con universidades para la tercera edad, y me uno a la valoración de la importancia que tiene la educación para todas las edades en la sociedad, sin importar el nivel socio-económico. Aplaudo la educación para el trabajo y la pertinencia que tienen los programas educativos que atienden las necesidades de un país sobre lo que demanda la sociedad. El verdadero desarrollo de un pueblo está en función del desarrollo individual de cada uno de sus integrantes.

Se trata de presentar la simpleza de lo complejo, pues “El hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles es el educador”, cómo lo afirmó Ralph Waldo Emerson, escritor, filósofo y poeta norteamericano del siglo XIX.

Cuántas veces escuchamos a los estudiantes culpar a sus docentes por sus propios fracasos. Desde el inicio de la historia el hombre busca depositar la culpa en alguien más. Y la educación no está al margen de este señalamiento. Es en este momento cuando vale la pena compartir las palabras de Epicteto de Frigia, aquel filósofo grecolatino del primer siglo cuando afirmaba: “Acusar a los demás de los infortunios propios es un signo de falta de educación. Acusarse a uno mismo, demuestra que la educación ha comenzado”.

Muchas veces se han hecho tan mal las cosas en educación que solemos culparla en forma tajante y directa por los errores humanos plasmados en la historia. Alejandro Dumas, resaltaba en forma quizá irónica -y me atrevo a afirmar, pintada de color cómico-, una verdad particular para algunos casos cuando afirmó: “¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos la mayor parte de los hombres? Debe ser fruto de la educación”. Yo personalmente creo que es fruto de la mala educación o la falta de la misma.

Estamos en un momento que las personas inteligentes tienen un derecho sobre las ignorantes: el derecho de instruir las, como lo afirmaba Ralph W. Emerson. Por eso me uno a los pensamientos que desde el siglo cuarto antes de Cristo Aristóteles de Estagira planteaba con tanta claridad: “Aquellos que educan bien a sus alumnos merecen recibir más honores que los propios padres, porque muchos de ellos sólo les dieron la vida, pero los verdaderos maestros les mostraron el arte de vivir y de vivir bien”.

No cabe duda que dentro de los principios básicos de la educación efectiva se encuentra la motivación. Muchos jóvenes, y niños de temprana edad, no han entendido por qué van a la escuela. Ellos simplemente asisten a sus clases, porque sus padres les enviaron. Ir a clases todos los días es parte de su rutina de vida, ni la motivación ni el deseo de aprender están presentes en su consciente. “En la educación de las juventudes no hay nada como atraer el interés y el afecto; de otra manera lo único que se logra son asnos cargados de libros”, escribía Michel Eyquem de Montaigne en el siglo XVI.

El maestro verdadero debe, sin duda, ser un idealista. Una persona cuyo sueño se realiza cotidianamente mientras enseña y comparte con sus alumnos. Miguel Ángel Cornejo, lo expresó así: “Maestro es aquél idealista que se ha ofrecido para ser ayudante de Dios en su creación”.

En las culturas orientales, se tiene muy claro que la civilización debe estar en constante superación, de forma que las generaciones venideras alcancen un nivel superior al que tenía la generación que le precedía. En estas sociedades el desafío para el estudiante y el maestro concuerda en un punto focal: la búsqueda de la superación del discípulo, como consecuencia directa del apoyo de su maestro y la responsabilidad del estudiante. Existe un antiguo proverbio chino que lo resume magistralmente: “Si el estudiante no supera al maestro, ni es bueno el estudiante; ni es bueno el maestro”. Confucio, quinientos años antes de Cristo lo expresó así: “No enseñarle a un hombre a quien se le puede enseñar es malgastar a un hombre. Enseñar a un hombre a quien no se le puede enseñar es malgastar palabras. El verdadero maestro no malgastará ni hombres ni palabras”.

Aquellos curiosos de la educación, que sabemos que ésta jamás será estática, y que por el contrario es un proceso dinámico constante, muchas veces vemos con frustración y cierto grado de asombro que siempre se hace lo mismo en el aula. Hay maestros que usan su mismo cuaderno de notas todos los años; ese cuaderno que recopila los apuntes de dicha asignatura cuando ellos la recibieron tras largas horas de dictado. Y en su clase, siempre lo mismo. Hablo de esos maestros que afirman tener más de veinticinco años de experiencia docente, pero la verdad es que tienen un año de experiencia docente y veinticuatro años de hacer lo mismo. Por ello resalto la meta para la educación expuesta por Jean-Antoine Petit-Senn que, con claridad expresa: “La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho”; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. Aquí, vale la pena agregar que, con esto es importante la formación de mentes críticas, pensantes y analíticas que tamicen lo que escuchen y puedan tomar lo bueno y rechazar lo malo. En este tema el poeta suizo-francés Petit Senn lo expresa afirmando que: “la segunda meta de la educa-

ción es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”.

Desde el niño que empieza a ir a la escuela, hasta el joven que concluye su formación en la universidad, reciben en la vida una de las mayores bendiciones que sin duda contribuye con el acopio de su mayor riqueza: su educación. Una riqueza tan pura y especial que no puede ser robada por nadie. No hay forma que humano alguno pueda arrebatarlo lo aprendido. Este mismo principio lo define un antiguo proverbio turco al decir: “El verdadero huérfano es el que no ha recibido educación”.

El hombre tiene que aprender a salir adelante. Esto es tarea también de la educación. Un camino que sin duda está lleno de tropiezos, dificultades, barreras e impedimentos que deben soslayarse sabiamente para alcanzar los objetivos propuestos. La educación debe de enseñarnos a superar estos tropiezos empezando por entender que nosotros mismos debemos levantarnos al caer. “Caerse está permitido, levantarse es obligatorio” afirma un viejo proverbio ruso. La biblia lo expresa así: “Siete veces cae el justo y siete veces se levantará”. Tenemos que enseñar que siempre hay un momento en que la convicción debe ser la que domine cualquier flaqueza y nos motive a continuar, a levantarnos. A superar cualquier fracaso, así sea el perder un simple examen: una experiencia cotidiana para aquellos estudiantes que enfrentan el fruto de una mala siembra.

Cuando educamos al hombre, niño o adulto, sin importar la edad en la que lo tomamos como discípulo, debemos tener siempre presente algo fundamental: el conocimiento de ¿quién es él? Me refiero a su origen y procedencia. Muchas veces olvidamos que es un ser como nosotros; que siente, que anhela, que desconoce mucho y que algo sabe, que piensa y razona, que duda y afirma, capaz de reír y llorar en varios momentos de su vida. Capaz de encarar un futuro sabiendo cómo afrontarlo o desconociendo cómo actuar. Un ser que

fue creado por Dios, como usted y como yo, con un propósito. Un ser que ve a la ignorancia como la oportunidad de aprender. Un ser que, sin duda, debe ser mejor hoy que ayer. Y que será mejor individuo mañana que lo que ha logrado ser hoy. El escritor norteamericano Stephen Covey expresa estas ideas magistralmente en una sola frase cuando afirma: “No somos seres humanos teniendo una experiencia espiritual, somos seres espirituales teniendo una experiencia humana”.

Finalizo haciendo más las palabras del escritor, crítico y sociólogo británico John Ruskin, al afirmar que: “La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no solo individuos con conocimientos; sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza, no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia”. Un desafío que únicamente lograremos cuando adoptemos y pongamos en práctica verdaderos valores humanos y espirituales como fundamento sólido en la pedagogía mundial contemporánea.

El género humano debe tener la certeza de que logrará un cambio sustantivo en cada generación formada. Un cambio en la forma de pensar del hombre que ponga fin a aquellas conductas destructivas e impropias, presentes a lo largo de su historia. La paz no es un anhelo inalcanzable, el desarrollo no es un mito irreal, la mejora de la calidad de vida tampoco es un sueño exclusivo que se hace realidad sólo para las clases que tiene recursos. La imaginación tampoco tiene límite. La ciencia y la tecnología pueden avanzar más sin duda y alcanzar estadios de desarrollo e innovación como jamás se esperaron. Pero todo empieza con una pequeña y gran convicción: la certeza de lograr lo esperado y de llegar a ver lo que aún no se ha visto, con fe. Ya que sin fe es imposible agradecer a Dios. Fe en Dios, sin duda, pero falta algo más. Y Dios lo expresa

como mandato individual cuando se refiere a cada uno de nosotros al afirmar: “Tienes fe, tenla para ti mismo”. El ingrediente fundamental para dar el primer paso en la dirección del éxito en la educación. Un componente que aunado al conocimiento y la sabiduría completan la ecuación que define el éxito individual.

Avances para una definición de la responsabilidad social desde estudiantes universitarios

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

Realizó estudios profesionales en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP): Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Calidad de la Educación y Doctorado en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías.

Doctorando en Responsabilidad Social orientada a la Educación Superior Tecnológica.

Actualmente es Jefa del Colegio Ray Lindley (Residencia Universitaria) de la UDLAP.

Los temas sociales están teniendo cada vez mayor importancia, pues las necesidades del mundo así lo van exigiendo. Problemas en el mundo, tales como el deterioro del medio ambiente, el rompimiento del tejido social, crisis económicas hasta en países que no hubiéramos imaginado hace años, la creciente pobreza en el mundo, una convivencia humana cada vez más reducida, una menor conciencia global, entre otros, nos hacen pensar en nuevas formas de entender al mundo y nuevas formas de actuar.

Los problemas que se viven actualmente tienen orígenes relacionados con una gran cantidad de variables, pero quienes nos dedicamos a la educación, creemos que es el mejor medio para lograr una sociedad más humana, mejor organizada, más proactiva; en términos generales, una mejor sociedad. Deberíamos buscar, entonces, una forma de educar congruente con las necesidades actuales. Es imperante una formación ciudadana, permeada de una formación valoral con un fuerte énfasis en el desarrollo de un sentido humano, una formación como ciudadanos socialmente responsables.

La formación del ser humano empieza desde muy temprana edad; en ella influyen principalmente la familia, la sociedad, y la escuela. En los primeros años de escuela se trabaja la socialización, la formación de hábitos, en muchos casos se trabaja la formación valoral. Sin embargo, cuanto más se avanza en los grados escolares, pareciera que el proceso de aprendizaje se vuelve más complejo y los tiempos van siendo más reducidos para ello, privilegiando, en muchos casos, la enseñanza de contenidos escolares.

La educación superior significa un espacio de interés para desarrollar estrategias que promuevan una formación integral basa-

da en la responsabilidad social, pues este nivel educativo es el que vincula directamente a los estudiantes con el sector productivo.

El concepto de Responsabilidad Social se ha convertido en un tema fundamental dentro de los asuntos pendientes de las Instituciones de Educación Superior, teniendo como antecedente las experiencias que se han desarrollado en los modelos más recientes de gestión empresarial, como lo señala Bernardo Kliksberg, “el mundo tiene cada vez más sed de ética”¹.

Dentro del Programa del Doctorado en Educación de las Ingenierías, Ciencias y Tecnologías de la Universidad de las Américas Puebla, en México, se desarrolla un proyecto para construir y validar un instrumento de medición del aprendizaje de la Responsabilidad Social en Instituciones de Educación Superior, específicamente en las áreas de Ingeniería. Un primer paso consiste en conformar una definición de la Responsabilidad Social desde los estudiantes universitarios.

Se llevó a cabo un sondeo a estudiantes de una Institución de Educación Superior Pública en el Estado de Puebla; mediante entrevistas grupales, se les preguntó:

- ¿Qué entiendes por Responsabilidad Social?
- ¿Qué características tienen las organizaciones o empresas socialmente responsables?
- ¿Qué características tienen las personas socialmente responsables?

¹ François Vallaey. CD sobre Responsabilidad Social Universitaria. Banco Interamericano de Desarrollo. 2006

- ¿Te consideras socialmente responsable? ¿Qué características tienes de una persona socialmente responsable?
- ¿Qué personas o lugares han influido para que tú seas socialmente responsable?

Los resultados obtenidos del sondeo a estudiantes de educación superior² nos dejan ver que algunos se refirieron a la Responsabilidad Social como un acto humanitario, prácticamente caritativo; otros hablaron sobre todo de la Responsabilidad Social Empresarial, pues a través de prácticas profesionales insertas en la malla curricular han tenido la oportunidad de observar o vivir de cerca esta área de la Responsabilidad Social; otros más identifican la relación de las empresas con sus *stakeholders*: clientes internos (describen características de la calidad de vida de los empleados), clientes externos, proveedores, etc.

Veamos en primer lugar cómo definen la Responsabilidad Social:

- Significa actuar con respecto a las normas que se establecen en la sociedad.
- Se refiere a la ética que tenemos.
- Es una forma de actuar de las personas.
- Es tener un compromiso con la sociedad y con el medio ambiente.
- Implica combatir la corrupción.

²Nota: lo que aquí se escribe es una paráfrasis de las respuestas textuales de los estudiantes, de manera sintética.

- Es el compromiso que tenemos de actuar en favor de la sociedad.
- Es un compromiso en conjunto de gobierno, empresas, ciudadanos.
- Actuar en favor del medio ambiente, la sociedad, la educación, la cultura, pues a otras generaciones les tocará vivir las consecuencias de lo que ahora sucede.
- Involucrarnos en lo que pasa en nuestro mundo y tomar acciones.
- Nosotros hemos notado que entre estudiantes no siempre hay una clara comprensión sobre la responsabilidad social y temas afines, algunas veces se piensa que son temas ajenos a las carreras que estudiamos; se le relaciona con el cuidado del medio ambiente, pero es mucho más que eso.

Schwalb³ define a la Responsabilidad Social como: “Filosofía, actitud o forma de ver la vida que implica que en todas nuestras acciones y decisiones tomemos en cuenta el impacto que éstas puedan ocasionar en nuestro entorno físico y social, esto es, el daño que puedan causar a los distintos públicos interesados”.

Bajo el paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria, se entiende como “una estrategia de gerencia ética e inteligente de los IMPACTOS que genera la organización en su entorno humano, social y natural”. Los impactos a que se refiere son 4:

³Ma. Matilde Schwalb. Responsabilidad Social: Fundamentos para la Competitividad Empresarial y el Desarrollo Sostenible. Universidad del Pacífico. Perú: 2004.

1. Impactos de funcionamiento organizacional
2. Impactos educativos
3. Impactos cognitivos y epistemológicos
4. Impactos sociales⁴

Las respuestas que dieron los estudiantes se relacionan con el cumplimiento de normas, así como con la ética; la Responsabilidad Social considera que la ética implica cumplir con normas, pero no siempre el cumplimiento de normas implica actuar de manera ética.

Respecto a cómo se concibe una organización o empresa socialmente responsable, los estudiantes comentaron:

- Apoya a grupos vulnerables.
- Se responsabiliza con el entorno social, con su comunidad.
- Se comportan de manera ética.
- Anuncia con honestidad lo que vende y los beneficios o riesgos de los productos que sacan al mercado.
- Contrata a personas con alguna discapacidad, incluso desarrolla a los mismos trabajadores.
- Se preocupa por hacer empaques biodegradables.

⁴ François Vallaëys. CD sobre Responsabilidad Social Universitaria. Banco Interamericano de Desarrollo. 2006

- Sus productos no dañan el ambiente y cuida la calidad de los insumos.
- Las empresas se están preocupando por desarrollar programas de responsabilidad social, pero es importante que no sólo se preocupen por tener una buena imagen ante la sociedad, incrementar sus ventas o posicionarse mejor en el mercado, sino que cumplan más que normativas y requisitos de certificación.

Las Organizaciones comúnmente llevan a cabo acciones de retribución a la sociedad, de contribución con los problemas emergentes, y aquéllas que pueden llamarse *corresponsables* son altamente positivas, pues conllevan el involucramiento de los beneficiarios y la organización misma, lo cual hace que ambas experimenten el desarrollo en alguna medida.

Todas las organizaciones se preocupan por tener una imagen y un posicionamiento como estrategias de mercado; sin embargo, la reputación se va ganando de acuerdo a las acciones que se realizan en favor de su entorno y los *stakeholders*. Las organizaciones más avanzadas en desarrollo humano son las que trabajan bajo los principios de la ética y la sustentabilidad.

Sin embargo, es importante que las empresas interesadas en desarrollar la Responsabilidad Social diseñen un sistema de indicadores que les permita verificar el logro de sus resultados y medir sus “buenas prácticas verificables”⁵. Hablando de la gestión ética, será importante que la organización en cuestión analice su sistema de valores, pues es la base de su comportamiento. Incluso, habrá que generar estrategias para que la toma de decisiones cotidiana y

⁵ VINCULAR.ACHS-USEC-THE Center for Corporate Citizenship at Boston College. Modelo de Gestión de RSE.

socialmente responsable se base en la ética, los valores y la solución de dilemas.

Toda empresa, y toda organización, cuida su desempeño económico, pero actualmente hay una preocupación importante por el desarrollo sostenible y por la orientación a las partes interesadas, según señala Ogalla Segura⁶. Por lo tanto, cada organización debe desarrollar sus planes estratégicos considerando tres aristas fundamentales: económica, medioambiental y social. Estas aristas fueron identificadas en diferentes momentos por los estudiantes, como responsabilidades de toda organización o empresa.

Llama la atención que el tema de la transparencia y rendición de cuentas no haya surgido en el sondeo que se hizo entre los estudiantes; probablemente la poca experiencia en el terreno laboral no les permita identificar esta área como prioritaria; sin embargo, es altamente probable que este tema tampoco sea de suma importancia en el desarrollo de sus clases de sustentabilidad, ética, Servicio Social u otras.

Es un gran logro que cada vez más, en la actualidad, las empresas asuman la necesidad de adoptar dentro de sus políticas, cultura y acciones cotidianas concretas, el paradigma de la RSE. Además, se está evolucionando en la comprensión de la RSE más allá de un mecanismo estético para adoptarlo como un eje transversal que permita contribuir a mejorar la calidad de vida de todas las personas interesadas e involucradas directa o indirectamente en la organización. Precisamente tocando este tema, los estudiantes ahondaron en el tema de la calidad de vida de los empleados:

⁶ Francisco Ogalla Segura. La integración de la Responsabilidad Social Empresarial en el sistema de gestión de la empresa. FORÉTICA. España, 2006.

- La empresa debe otorgar a sus empleados prestaciones de ley, estímulos al trabajo, escuchar las necesidades de los trabajadores, promover actividades extralaborales, de tal forma que se contribuya a la calidad de vida de los empleados y de sus familias.
- La empresa debe cuidar instalaciones, los servicios de limpieza, la higiene y la seguridad. Es importante trabajar a gusto y seguros, que la empresa contribuya al medio ambiente de la comunidad.
- Algunas empresas socialmente responsables ofrecen becas para los hijos de los empleados.
- Una empresa puede elevar la calidad de vida de sus empleados y dar mejores resultados gracias a la satisfacción que se logra.

Los estudiantes identifican algunas características de personas socialmente responsables, según lo que han observado o vivido:

- Colaboran con alguna causa social o del medio ambiente.
- La responsabilidad social implica actuar de acuerdo a algunos valores, como el respeto hacia los demás; la honestidad, responsabilidad, congruencia, entre otros.
- Cuidan los recursos como el agua, energía eléctrica, etc. En general, cuidan el medio ambiente y promueven estas acciones con otras personas.
- Son personas conscientes, solidarias con los demás, conscientes con el entorno: natural, social, humano, físico.

Los estudiantes consideran que ellos mismos cumplen con algunas de las características anteriormente señaladas, aunque en su mayoría expresaron no considerarse en su totalidad socialmente responsables:

- No tiro la basura, la guardo en la mochila o en la bolsa hasta encontrar un bote de basura.
- Soy consciente del uso de los recursos naturales, hago un uso adecuado, los uso cuando se debe y en la cantidad adecuada.
- No fumo en lugares cerrados.
- Cuido mi entorno más cercano: desde las paredes de mi escuela hasta sus jardines.
- Soy consciente de las cosas que están afectando al planeta para contribuir desde mi posición como estudiante.
- Siempre que puedo, compro productos biodegradables, con pocos empaques, menos bolsas de plástico, preferentemente de papel.
- Me respeto a mí mismo y a los demás.
- Ayudo a personas discapacitadas: ceder el lugar a una persona embarazada o de la tercera edad.
- Soy solidario con mis amigos, mi familia, en la colonia.
- No discrimino a las personas.

Cuando se les preguntó de quién aprendieron la responsabilidad social, la mayoría contestó que de la familia: abuelos, tíos, hermanos, pero principalmente de los papás. Lo enseñan a través de la palabra, pero sobre todo a través del ejemplo:

- Hemos visto a nuestros padres tomar decisiones sobre lo que es correcto o incorrecto.
- Hemos visto personas cercanas ser solidarios en tiempos de desastre y lo hemos aprendido.
- Nos enseñaron a cuidar el medio ambiente, así como los edificios, las casas, la calle y sobre todo las personas.

Estos comentarios nos llevan a la reflexión del papel de las universidades e instituciones de educación superior en la formación valoral y de la responsabilidad social y temas afines, pues pareciera que no hay demasiado que aportar, pues las mayores aportaciones las hace la familia, principalmente los padres. Sin embargo, tomando una actitud mucho más proactiva, podemos inferir que las instituciones no están haciendo aportaciones a una formación en este sentido, tan significativa que los estudiantes puedan narrarla y soportarla. Entonces, vale la pena plantear como un desafío de la educación superior, la promoción de la responsabilidad social como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes. Aunque los estudiantes también reconocen que su formación escolar ha contribuido en gran medida para aprender la Responsabilidad Social:

- Hicimos una visita al lago de Texcoco en el Estado de México. Ahí llegan todas las aguas de la ciudad y te das cuenta de cómo se gasta el agua, y que no es fácil limpiarla. Nos dimos cuenta de que al tirar una botella se va a la alcantarilla y luego no permite que haya fluidez; como

en muchas ocasiones no hay recursos para desazolvar, se genera un problema fuerte en las ciudades.

En este sentido, consideran que su institución tiene un impacto educativo, al enseñar Responsabilidad Social a sus estudiantes a través de actividades que se promueven como parte de sus cursos.

Y también reconocieron que se aprende de su experiencia laboral:

- Estoy trabajando en una línea de autotransportes y he podido comparar con otra empresa del mismo ramo, que sí hace descuentos a personas discapacitadas, da capacitación sobre temas de ahorro y presupuesto a sus empleados. Implementar estos planes es decisión de los dueños o directivos, no de los trabajadores. He visto que en el transporte público, si las personas con discapacidades no llevan credencial, no les hacen descuento; me parece que deberían hacérselo, pues muchas discapacidades son evidentes. Una vez llegó una señorita muy joven, solicitando descuento para la tercera edad, para lo cual mostró la credencial correspondiente. Evidentemente se trata de corrupción, pues no debieron darle dicha credencial.

Cabe señalar que prevalece una visión asistencialista de la Responsabilidad Social entre los estudiantes, pues se encontraron respuestas como:

- Colaborar con ayuda social.
- Ayudar a gente de más bajos recursos o empleados de alguna empresa.

- Que las empresas que son las que tienen mayor ingreso son las que deben donar cierto porcentaje de sus ganancias para asilos u otras organizaciones sociales.
- Cuando hay un desastre natural en cualquier país, en las escuelas se colectan alimentos, medicinas, ropa, etc.; eso hace que los estudiantes contribuyan de manera voluntaria, sin que se convierta en una obligación.
- En esta escuela tenemos que hacer Servicio Social; nos ponen a limpiar los jardines, a cortar el pasto, pintar los salones, dar mantenimiento y darnos cuenta de lo que tenemos que respetar para que esté bien y entre todos lograr que se mantenga en buen estado.
- En alguna ocasión se hizo una colecta de juguetes para apoyar a niños de escasos recursos, con el compromiso de que si se donaba un juguete se tomaba en consideración para alguna nota escolar.
- Cuando se dio en México un brote de Influenza, a todos se nos repartieron cubrebocas, pues no podíamos entrar sin él. En la entrada a la escuela o salones se exigía usar gel antibacterial; eso hace que seamos socialmente responsables.
- En una clase nos pidieron hacer un Servicio Social. En mi equipo fuimos a casa hogar, teníamos que trabajar 20 horas, tratar de ayudar en lo que pudiéramos. También nos dio gusto ayudar a esa casa hogar.

Desde inicios de los años 70 en México existe el Servicio Social, requisito obligatorio para obtener el título de licenciatura

(grado), que está respaldado por las leyes mexicanas⁷. Para ello, es mandatorio cumplir con 480 horas de servicio, cuando se ha concluido el 70% del plan de estudios, por un plazo no menos a 6 meses ni mayor a 2 años.

Cabe señalar que en los últimos años las instituciones de educación superior en México han trabajado en la construcción de estrategias que permitan hacer del Servicio Social un espacio educativo y al mismo tiempo, una forma de acercar los conocimientos de los jóvenes universitarios al servicio de las necesidades más imperantes del país. En ese sentido, cabe señalar la necesidad de las instituciones por generar proyectos realmente relevantes y educativos que cumplan con el propósito de promover la Responsabilidad Social en los jóvenes universitarios. Si bien la adopción de este enfoque en las instituciones es muy reciente, se ha encontrado una congruencia entre lo que busca el Servicio Social mexicano y los fines de los programas de Responsabilidad Social en las universidades.

La educación superior no puede restringir su visión ante las problemáticas mundiales y ante una serie de iniciativas de personas y organismos que pretenden fomentar la responsabilidad social. Es indispensable promover la responsabilidad social de las instituciones y de los estudiantes con la finalidad de que al egresar, se incorporen de manera socialmente responsable a sus ámbitos de trabajo, es decir se pretende fomentar una educación para toda la vida.

El sondeo realizado permitió conocer qué tanto saben los estudiantes de educación superior acerca de la responsabilidad social, si se consideran socialmente responsables y qué papel ha jugado la institución en su formación en este tema. Pero también se pudo observar que los estudiantes no tienen mucha más sed de una ma-

⁷ VINCULAR.ACHS-USEC-THE Center for Corporate Citizenship at Boston College. Modelo de Gestión de RSE.

yor cantidad de conocimientos técnicos acerca de sus carreras; más bien, están teniendo mayor conciencia del mundo en el que viven y piden más herramientas para contribuir en este mundo. Saben de la necesidad de estar informados y de su responsabilidad de contribuir desde su profesión con los problemas sociales emergentes. Posiblemente las instituciones de educación superior podrían enseñar a los jóvenes cómo aproximarse a estas problemáticas y necesidades.

Después de haber obtenido los resultados del sondeo, se revisó la “Iniciativa del Ingeniero del 2020 de la Universidad de Purdue⁸, la cual plantea que, para seguir siendo competitivos en una economía global financieramente incierta y cambiante, las empresas de ingeniería y las empresas en general necesitan una mano de obra que no sólo sea técnicamente competente, sino que también esté ampliamente informada, adaptable y ágil. A pesar de que los criterios de la ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) se han sumado a la mayoría de los programas de ingeniería, no logran hacer hincapié en las competencias clave, tales como liderazgo, innovación, espíritu empresarial, y el cambio de gestión. Habría que preguntarse si los estudiantes de educación superior se están preparando para este mundo cambiante y si están desarrollando competencias clave, según los perfiles de egreso pretendidos en cada institución.

En una revisión previa de ABET ya se había establecido que las empresas están buscando un conjunto cada vez más amplio de competencias en graduados. Para adaptar un programa de ingeniería que satisficiera las necesidades cambiantes de los graduados del siglo 21 el primer paso de la Universidad de Purdue fue involucrar a los profesores y otros actores como ex alumnos, empleadores, estudiantes, etc. en una extensa discusión sobre la meta de los atri-

⁸ Purdue University. Engineer of 2020 Initiative. Purdue, 2010.

butos que se necesitaban desarrollar en los estudiantes. Después de dos años de debates, fueron aprobadas por la Facultad de Ingeniería los atributos meta del Ingeniero 2020, mediante la estrategia de “Proveer experiencias educativas que desarrollen las áreas de conocimiento de los estudiantes, habilidades y cualidades que les permitan identificar necesidades y construir soluciones efectivas de una forma económica, social y culturalmente relevante.

Habilidades

- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Comunicación
- Toma de decisiones
- Reconocimiento y manejo del cambio
- Trabajo efectivo en ambientes diversos y multiculturales
- Trabajo efectivo en la profesión global de ingeniería
- Capacidad para sintetizar las perspectivas de ingeniería, negocios y social

Áreas de conocimiento

- Ciencia y matemática
- Fundamentos de ingeniería
- Habilidades analíticas

- Diseño abierto y habilidades para resolver problemas
- Multidisciplinariedad dentro y fuera de la ingeniería
- Integración de habilidades analíticas, de solución de problemas y de diseño

Cualidades

- Innovación
- Fuerte trabajo ético
- Éticamente responsable en un contexto global, social, intelectual y tecnológico
- Adaptable en un ambiente de cambio
- Emprendedor (entrepreneurial and intrapreneurial)
- Curiosidad constante y persistente

En este trabajo se puede distinguir que los desafíos para los Ingenieros del 2020 no son sólo los referentes a la formación profesional técnica, sino habilidades que les permitan trabajar con otras personas (tales como el liderazgo, comunicación, etc.) pero permeadas de cualidades humanas, entre ellas el trabajo ético, la responsabilidad ética en un contexto global, social, intelectual y tecnológico.

Es importante entonces, que las instituciones de educación superior realicen propuestas para formar jóvenes profesionistas que trabajen por la justicia social, por la ciudadanía del mundo, que más allá de tener una sólida formación profesional, también tengan una

sólida formación a nivel humano. Es decir, que los egresados de dichas instituciones sean capaces de generar soluciones, incorporándose al sector productivo de un modo socialmente responsable.

En ese sentido, se hace necesario identificar las variables que inciden en la promoción y/o el fortalecimiento de la Responsabilidad Social, para que a partir de estas variables, se propongan acciones que permitan que las instituciones de educación superior promuevan una educación permeada de conductas y valores socialmente responsables, que permitan su incorporación al sector productivo desde este marco, pero que al mismo tiempo, la propia institución realice prácticas socialmente responsables.

Existe la necesidad de promover acciones educativas que faciliten la inserción de los egresados en el mercado laboral de manera socialmente responsable, de tal forma que sus acciones reflejen además de una sólida formación técnica, una formación humana, con una alta comprensión de la complejidad de los problemas sociales del entorno, de la necesidad de construir un mundo sostenible en aspectos ambientales y en general, de una sana convivencia humana.

Es necesario crear una cultura entre los jóvenes estudiantes, tendiente a trabajar arduamente, desde sus espacios profesionales, en beneficio de la erradicación de las desigualdades sociales, teniendo una perspectiva global, no solamente la idea del progreso personal.

Se plantea el reto de promover la responsabilidad social a través del currículo, como un eje transversal a todas las áreas del conocimiento, lo cual tiene implicaciones en cuanto a la formación de profesores y, en definitiva, una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, dejando atrás el modelo de la mera transmisión de conocimientos para pasar a un modelo basado en el

aprendizaje social, la construcción del conocimiento y el desarrollo humano ampliamente entendido.

Un desafío importante es la vinculación de los aprendizajes con el entorno. Es necesario el uso de herramientas útiles para abstraer problemáticas a partir de la realidad y contribuir a través de los cursos de cada carrera profesional en la solución de dichas problemáticas. Las universidades latinoamericanas han desarrollado diversas estrategias que permiten esta vinculación, de tal manera que no sólo se estudian casos hipotéticos, sino que se extraen de la realidad del entorno circundante, lo cual permite el aprendizaje entre personas, no sólo entre libros, lo cual fomenta el desarrollo de valores, el compartir emociones y la convivencia humana en su sentido más amplio.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). Estado, normatividad e instituciones educativas ante el servicio social. Disponible el 4 de mayo de 2010 en http://web.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib33/000.htm

Ogalla, F. (2006). La integración de la Responsabilidad Social Empresarial en el sistema de gestión de la empresa. España: Forética En: www.forética.es

Purdue University. Engineer of 2020 Initiative. Disponible el 29 de abril de 2010 en: <https://engineering.purdue.edu/Engr/Academics/Engineer2020/>

Red Universitaria de Ética Desarrollo Social y Banco Interamericano de Desarrollo. (2006). Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética Desarrollo. Disponible el 24 de septiembre de 2009 en: <http://www.iadb.org/etica/documentos/ConsultoriaRSU.pdf>

Schwalb, Ma. Matilde (2004). Responsabilidad Social: Fundamentos para la Competitividad Empresarial y el Desarrollo Sostenible. Perú: Universidad del Pacífico.

Vallaes, François (2006). Banco Interamericano de Desarrollo. CD sobre Responsabilidad Social Universitaria. Disponible el 20 de abril de 2010 en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

VINCULAR.ACHS-USEC-THE Center for Corporate Citizenship at Boston College. Modelo de Gestión de RSE. Disponible el 30 de septiembre de 2009 en: <http://www.redunirse.org/capacitacion/file.php/23/modulo2/modelo.pdf>

Se terminó de imprimir en Trabajos Gráficos de la
Universidad de Belgrano en el mes de septiembre de 2010.
Av. Federico Lacroze 1959
C1426CPE Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54-11) 4511-4720
www.ub.edu.ar