

Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo V

Prólogo: Avelino Porto [Presidente RLCU]

Bernardo Kliksberg ~ Patricia Izquierdo Ramírez

Karina Fleider ~ Mônica Mota Tassigny

Randal Martins Pompeu ~ Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Marcelo Dias Ponte ~ Marina Andrade Cartaxo

Geisler Dayani Rojas Forero

Helga Patricia Bermeo Andrade ~ Arturo Orrego E.

Diana Constanza Carvajal Hernández

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

RED LATINOAMERICANA
de Cooperación Universitaria



Responsabilidad Social de las Universidades



Responsabilidad social de las universidades: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria / Bernardo Kliksberg... [et al.] ; coordinado por Estela De Villa - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU, 2014.
v. 5, E-Book.

ISBN 978-987-22811-6-5

1. Educación Superior. I. Kliksberg, Bernardo II. De Villa, Estela, coord.
CDD 378



Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU

Editor Responsable: Avelino Porto, Presidente RLCU
Coordinación: Estela De Villa, Secretaria Ejecutiva RLCU

Primera edición *Responsabilidad Social de las Universidades. Tomo V*
[Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RLCU, marzo de 2014]

© 2014 - Fundación RLCU

ISBN impreso 978-987-22811-5-7
ISBN E-book 978-987-22811-6-5

Diseño editorial: Santángelo Diseño
Edición: Victoria Villalba
Impresión: Trabajos Gráficos de la Universidad de Belgrano

Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria
Zabala 1851 C1426DQG Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Web: www.rlcu.org.ar
Teléfono: [54 11] 4788 5400

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

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.

Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo V

Prólogo: Avelino Porto [Presidente RLCU]

Bernardo Kliksberg ~ Patricia Izquierdo Ramírez

Karina Fleider ~ Mônica Mota Tassigny

Randal Martins Pompeu ~ Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Marcelo Dias Ponte ~ Marina Andrade Cartaxo

Geisler Dayani Rojas Forero

Helga Patricia Bermeo Andrade ~ Arturo Orrego E.

Diana Constanza Carvajal Hernández

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

RED LATINOAMERICANA
de Cooperación Universitaria



Índice

- 6 **Prólogo**
Avelino Porto
- 8 **Responsabilidad social en acción:
los emprendedores sociales**
Bernardo Kliksberg [Argentina/Estados Unidos]
- 25 **Experiencias en Responsabilidad Social Universitaria
en América Latina**
Patricia Izquierdo Ramírez [Colombia]
- 79 **“Diseñando conciencias”
Proyecto Social Maternidad Sardá**
Karina Fleider [Argentina]

- A responsabilidade social e ambiental das instituições de ensino superior no contexto histórico brasileiro**
Mônica Mota Tassigny,
Randal Martins Pompeu e
Marcus Vinicius de Oliveira Brasil [Brasil]
101
- Universidade de Fortaleza: justiça e cidadania transformando a sociedade**
Marcelo Dias Ponte e
Marina Andrade Cartaxo [Brasil]
127
- El programa CENDES-Tolima en la Universidad de Ibagué**
Geisler Dayani Rojas Forero y
Helga Patricia Bermeo Andrade [Colombia]
142
- Del desarrollo social y humano a la noción del “Buen Vivir”; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO**
Arturo Orrego E. [Colombia]
165
- Hacia una educación transformadora. La resignificación del desarrollo y la ciudadanía ambiental**
Diana Constanza Carvajal Hernández [Colombia]
192
- Avances para la construcción de un perfil de emprendedores socialmente responsables**
María del Carmen De la Luz Lanzagorta [México]
226
- 240 Acerca de los autores

Prólogo

La reflexión acerca de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) fue iniciada por la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) en el año 2005. Desde entonces, las universidades de la Red siempre acompañaron con esfuerzo académico e institucional esta iniciativa en RSU. Prueba de ello es la publicación de este quinto título de la serie.

Con la finalidad de continuar documentando las contribuciones que hacen las instituciones de educación superior en su esfuerzo por integrar la responsabilidad social universitaria en sus metas estratégicas hemos invitado a un destacado grupo de investigadores y gestores en RSU.

Nos complace compartir la continuidad de este proyecto, por la calidad de las experiencias presentadas por las universidades, las cuales –a través de experiencias originales en prácticas en RSU– dan fiel testimonio de su compromiso con el entorno.

La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria agradece a cada uno de los autores de esta colección colectiva por su

esfuerzo y disposición, y a las autoridades universitarias por el apoyo e interés en mantener encendido el debate y la reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria: Bernardo Kliksberg (Argentina/Estados Unidos); Patricia Izquierdo Ramírez (Colombia); Karina Fleider (Argentina); Mônica Mota Tassigny, Randal Martins Pompeu y Marcus Vinicius de Oliveira Brasil (Brasil); Marcelo Dias Ponte y Marina Andrade Cartaxo (Brasil); Geisler Dayani Rojas Forero y Helga Patricia Bermeo Andrade (Colombia); Arturo Orrego E. (Colombia); Diana Constanza Carvajal Hernández (Colombia) y María del Carmen De la Luz Lanzagorta (México).

Avelino Porto
Presidente RLCU

Responsabilidad social en acción: los emprendedores sociales

Bernardo Kliksberg*

Algo anda muy mal

¿Sabe usted cuántos niños murieron por hambre el año pasado? Fueron 5 millones.

Hay en el mundo 1.025 millones de personas con hambre, una de cada siete.

Muchos son niños. Los chicos desnutridos tienen 160 días de enfermedad al año.

Basta de pretextos. Se alega que la población crece demasiado, que no hay manera de hacer frente a su aumento en los países pobres.

Lo real es que el mundo produce hoy 17 por ciento más de calorías *per cápita* que hace 30 años.

La población creció en esos años fuertemente, pero la capacidad de producir calorías creció mucho más.

* Doctor Honoris Causa de múltiples universidades.

Si se divide la producción mundial de calorías por el número de habitantes, cada uno podría tener 2.720 calorías diarias, más que el mínimo necesario, 2.500.

Pero los niños que perecen por hambre o están desnutridos no las tienen.

Los alimentos no están al alcance de sus familias.

Un factor clave es, según el relator mundial de la ONU sobre el derecho a la alimentación, Olivier De Schutter, “la burbuja especulativa”.

Los especuladores financieros que causaron la implosión mundial del 2008 y el 2009, y que están fomentando una nueva, están apostando al mercado de alimentos a futuro y haciendo subir los precios.

Según la FAO, solo el 2 por ciento de los contratos a futuro sobre materias primas terminan en la entrega real de los productos. En el 98 por ciento de los casos, los contratos se revenden. A los especuladores les interesa solo ganar a corto plazo.

Der Spiegel (04/11/2011) retrata así el funcionamiento de la Bolsa de Chicago: “Aquí, en la sala de negociación de la mayor bolsa de materias primas del mundo, se decide sobre los precios de los alimentos y con ello sobre el destino de millones de personas. El hambre se organiza aquí, además de la riqueza de unos pocos”.

Un informe (20/01/2012) de la Unión Europea muestra hasta dónde el sistema es ineficiente para asegurar el derecho más elemental: el derecho a la alimentación. Reporta que Europa arroja anualmente a la basura 90 millones de toneladas de productos alimentarios en buen estado para el consumo. Son 179 kilogramos por habitante. La misma Europa tiene, actualmente, no menos de 70 millones de pobres, y el número va creciendo. Según el informe, el 50 por ciento de productos sanos y comestibles se pierden en las distintas fases del proceso: desde la producción a la mesa, y la basura del consumidor.

La indignación crece ante las disparidades que contradicen la ética más básica.

El prestigioso Pew Research Center de Estados Unidos dice en su encuesta (14/01/2012) que los norteamericanos han cambiado

mucho de opinión respecto de cuál es el principal conflicto que tiene la sociedad norteamericana.

Antes, destacaban los conflictos raciales y entre inmigrantes y nacidos en el país. Entre el año 2009 y el 2011 subió 19 puntos porcentuales el número de quienes consideran que “es muy fuerte” o “fuerte” el conflicto entre ricos y pobres, que encabeza la tabla. Pasó del 47 por ciento en 2009, al 66 en 2011.

Ante la argumentación del Tea Party y de algunos líderes conservadores de que el problema es de “envidia” a los más ricos, se alzan voces como las de Elizabeth Warren, eminente jurista de Harvard, artífice de la ley de regulación financiera y de la creación de la Oficina del Ombudsman para defender a los pequeños inversores, los portadores de tarjetas de crédito, y otros de abusos financieros.

Warren, actualmente senadora en la banca que ocupara Edward Kennedy, resalta:

“No hay nadie en este país que se haya vuelto rico por sí solo. Nadie. Usted construyó una fábrica, bien por usted. Pero quiero ser clara: usted transportó sus productos al mercado sobre los caminos que el resto de nosotros pagamos. Usted contrató personal cuya educación financiamos nosotros. Usted está seguro en su fábrica, por los policías y los bomberos que nosotros pagamos. Mire, usted construyó una fábrica, y es un éxito. Muy bien. Llévase una buena porción. Pero parte del contrato social subyacente es que usted se lleva una porción, pero retribuye a la sociedad para abrir paso al nuevo niño que viene en el camino”.

No es un problema de envidia sino de juego limpio.

El mismo Pew Research Center informa que en su encuesta de diciembre 2011 encontró que solo el 50 por ciento de los estadounidenses reaccionan hoy positivamente ante el término “capitalismo”.

Entre los jóvenes de 18 a 29 años, son más los que tienen una visión negativa que positiva.

Una encuesta entre el 25 por ciento de mayores ingresos del Edelman Barometer encontró que solo el 46 por ciento tiene confianza en que los negocios harán lo correcto, y la confianza se reduce aún mucho más al 25 por ciento respecto a los bancos.

En este clima, junto a presiones en ascenso por cambios en el sistema, hay quienes mientras luchan por ellos, sienten que su deber es contribuir de inmediato a aliviar el enorme sufrimiento social.

Está surgiendo con fuerza la figura del emprendedor social.

Su lema es hacer algo ya, que llegue en la mayor escala posible.

Las ideas de Muhammad Yunus

En un mundo que tiene posibilidades tecnológicas inéditas y al mismo tiempo brechas sociales y de exclusión enormes, y donde las grandes desigualdades y los vacíos éticos actúan como limitantes severos para los cambios necesarios, se necesitan nuevas ideas y actores comprometidos a fondo con la suerte de su prójimo.

Hay una demanda creciente por políticas públicas centradas en las reales prioridades de la gente y con altos niveles de calidad.

Puede aportarle mucho que estén acompañadas por otros actores sociales, como los emprendedores sociales.

Se caracterizan por ir a problemas sociales agudos y abordarlos con una perspectiva no convencional, creando soluciones no tradicionales para enfrentarlos.

Movilizan a las comunidades para llevarlas adelante, y tratan de hacerlo con la mejor gerencia posible.

Sus proyectos no buscan ningún lucro, pero sí crear condiciones para que puedan ser autosustentables.

No van a reemplazar nunca el rol decisivo de las políticas públicas, las únicas que pueden parar la máquina de producir pobres y excluidos a diario, pero pueden ser una ayuda muy significativa para ellas. Dan respuesta ya a muchos y son una fábrica de ideas sociales originales y utilizables con frecuencia por las mismas políticas públicas.

A la cabeza de una lista muy amplia y con frecuencia anónima se hallan figuras como la del Premio Nobel de la Paz Muhammad Yunus, arquetipo del emprendedor social.

Genera permanentemente proyectos que van a necesidades prioritarias, rompen con los caminos convencionales, movilizan a las comunidades beneficiadas y se manejan con alta eficiencia gerencial.

Concibió la idea del microcrédito, la de prestar a los más pobres aunque no tuvieran garantías, apostar por ellos.

La idea le fue rechazada tanto en la banca pública, como en la privada. Violaba todas las ortodoxias en materia de crédito. Nadie, salvo las enseñanzas bíblicas que promueven activamente prestar a los pobres (y prohíben la usura), había impulsado políticas de este tipo.

Creó, en Bangladesh, el Grameen Bank (el banco de la aldea), concentrado en dar pequeños préstamos para desarrollos productivos.

El 95 por ciento fueron concedidos a mujeres. Debían conformar un grupo y si bien el préstamo era individual todo el grupo se hacía responsable de su devolución.

Los resultados fueron impactantes. Fueron desde el mejoramiento de la condición económica al empoderamiento de la mujer, en medio de una cultura patriarcal.

Las mujeres respondieron con creces. El Grameen Bank que fue configurado como una institución de propiedad de sus mismos prestatarios, tiene una de las mejores tasas de retorno de los préstamos de toda la industria bancaria mundial.

Además Yunus, representante pleno de los rasgos más deseables del emprendedor social, lo concibió como una organización anti-burocrática, sin papeles, descentralizada, con sus agentes trabajando en las aldeas, en medio de la gente.

Tiene hoy más de ocho millones de prestatarios en Bangladesh. Presta más de cien millones de dólares al mes. El préstamo promedio es menor a 200 US\$. Tiene préstamos que van desde 10 US\$ (para mendigos), hasta 1.000 US\$ (para microempresas).

El dinero viene de los depósitos de los mismos prestatarios. Cuando ingresan al banco se les abre una cuenta de ahorros y deben

guardar una pequeña cantidad de dinero en ella. Yunus (2010) señala que, entre otros efectos, “es una enorme fuente de empoderamiento para una mujer decir que tiene una cuenta bancaria, y que tiene tanto dinero en la cuenta bancaria”.

La experiencia se ha reproducido ya en 80 países. Más de 500 millones de personas reciben microcréditos.

El gran emprendedor señala en un artículo en el *New York Times* (15/01/2011) que la experiencia de prestar a los pobres ha sido tan exitosa que ha atraído poderosos grupos financieros, y ha llevado a algunas ONG a reconvertirse a bancos privados. En diversos casos se han cobrado intereses muy altos deformando el sentido original de la propuesta.

Advierte que se necesita regulación gubernamental en el sector y critica severamente esos desvíos. Previene:

“Siempre hay gente ansiosa de tomar provecho de los vulnerables. Los programas de créditos que buscan ganar a partir del sufrimiento de los pobres no deben ser descriptos como microcréditos, y no se debe permitir que los inversores que son sus dueños se beneficien de la confianza y el respeto que los bancos de microcrédito se han ganado por sus méritos”.

El Grameen Bank movilizó a fondo las posibilidades de crear sus propias estructuras de protección de sus mujeres pobres empoderadas. Generó un sistema de préstamos educativos para que sus hijos pudieran estudiar y un seguro de salud. Casi el ciento por ciento de los niños de las mujeres que reciben los créditos va a la escuela.

Yunus concibió luego la idea de negocios sociales. Empresas que dan respuesta a problemas sociales críticos, pero no generan ganancias, y se autosustentan.

Respondiendo a una necesidad muy importante, creó en su país el Hospital para el Cuidado de los Ojos. Lleva adelante 20 mil operaciones de cataratas por año. Con la escala, por la enorme demanda insatisfecha, logró reducir el costo de cada intervención a 30 US\$. El hospital es autosustentable.

La mitad de los niños en Bangladesh (que tiene 158 millones de habitantes) están desnutridos. Se asoció con la multinacional Danone que produce leche y yogurt, y creó la empresa Grameen-Danone. Produce un yogurt a muy bajo costo que contiene todos los micronutrientes que les faltan a los niños. Por la escala, los precios son ínfimos. Si un niño consume dos tazas de ese yogur a la semana y lo hace durante ocho o nueve meses se convierte en un niño sano.

Fundó con la empresa de aguas francesa Veolia, la empresa Grameen-Veolia para dar agua potable en aldeas.

Propuso a Adidas producir un calzado accesible a las personas más pobres. La mayor parte de las personas andan descalzas en las aldeas en Bangladesh y en muchos países del mundo en desarrollo. Contraen toda clase de enfermedades por ello, por ejemplo anquilostomas y otros parásitos. Se planea que el calzado cueste menos de un dólar.

Proyecta crear con BASF una empresa para producir redes mosquitero químicamente tratadas a precios muy reducidos. Son vitales para reducir la malaria.

Un emprendedor social en Haití

El 12 de enero de 2010 un terremoto de escala 7 semidestruyó Haití. Hubo 230 mil víctimas y un millón trescientas mil personas quedaron sin vivienda.

Una semana después Sean Penn viajó al país a ayudar. Ahora convirtió esa ayuda –según explica– en la causa de su vida.

Penn ha ganado dos veces el Oscar al mejor actor de la Academia de Hollywood por sus películas *Río místico* (2003) y *Milk* (2008). Ha sido un fuerte crítico de la administración Bush y se ha comprometido con diversas causas sociales.

Creó un campo para albergar refugiados en los suburbios de Pentonville que dio asilo a 55 mil personas y lo gerencia personalmente. Estuvo viviendo allí por seis meses después del terremoto. Organizó los principales servicios.

Hay allí 11 mil tiendas, servicios médicos, un mercado. Conseguió apoyo para escuelas. Incluso combatió personalmente a las pandillas criminales. Trabajó codo a codo con organizaciones como Oxfam, Save The Children, Médicos Sin Fronteras y otras.

Explica “Pienso que nadie que no haya estado en lugares como este puede entender qué es la pobreza y qué significa un falta real de infraestructura”.

Entiende que la tarea es de muy largo plazo y plantea “aquí es donde estaré, cuando no esté trabajando, por el resto de mi vida”.

Hace pocos días el 11/01/2012, organizó en la meca del cine, Los Ángeles, un gran evento para reunir fondos, “Ayude a construir Haití con Sean Penn y amigos”. Se proponía llegar a 850 mil dólares. Obtuvo cinco millones.

¿Qué es un emprendedor social?

¿Qué ruta están indicando ejemplos como los de Yunus y Penn? ¿Qué es exactamente un emprendedor social y qué hace? ¿Qué aporta de nuevo?

En base a esos y otros elementos, Roger Osberg y Sally Martin definen a los emprendedores sociales como singularizados por tres componentes:

- Identifican un equilibrio injusto que causa la exclusión, marginación o sufrimiento de segmentos del género humano, que no tienen los medios o el peso político para alcanzar por sí solos transformaciones en la situación.
- Identifican una oportunidad de cambiar ese *statu quo* injusto, creando valor social, y traen para ello inspiración, creatividad, acción directa, coraje y fortaleza. Están desafiando el orden de cosas existente estable, pero injusto.
- Generan un nuevo equilibrio estable, que libera el potencial o alivia el sufrimiento del grupo relegado, asegurándole un mejor futuro y contribuyendo a la sociedad en general.

Analizan un interesante ejemplo, el del papel de emprendedor social llevado adelante por el muchas veces laureado Robert Redford en la industria del cine.

Identificó un desequilibrio inicial importante en Hollywood: los grandes estudios, movidos por intereses financieros controlaban la manera en que las películas eran financiadas, producidas y distribuidas. No había mayor espacio para realizadores jóvenes. Al mismo tiempo encontró que estaban emergiendo nuevas tecnologías que permitían filmar a costos mucho más económicos.

Decidido a dar oportunidad a las nuevas generaciones de realizadores, creó el Sundance Institute y les abrió espacio y apoyo para desarrollar sus ideas.

Después organizó el Sundance Film Festival, para que pudieran mostrar su producción. Todo ello fue creado como una organización sin fines de lucro, y pidió a su extensa red personal de directores, actores y autores conocidos que actuarán como mentores voluntarios de los jóvenes realizadores.

Su emprendimiento tuvo el mayor de los éxitos, y 25 años después hay un nuevo equilibrio. Sundance es el centro del cine independiente, tiene grandes audiencias, los jóvenes realizadores tienen un camino abierto y el público ha ampliado sus opciones considerablemente. El nuevo equilibrio está ahora firmemente establecido.

Un caso muy actual y trascendente es el de Wikipedia. Sus fundadores, Jimmy Wales y Larry Sanger, generaron y pusieron en marcha una idea absolutamente original. Invitaron a miles de voluntarios, sin pago algunos a crear y editar una enciclopedia de acceso libre en internet.

La enciclopedia tiene hoy 17 millones de artículos en 270 idiomas. La consultan 400 millones de usuarios por mes. Está basada en el trabajo de 35 mil voluntarios.

Wikipedia tiene un enorme valor económico, pero no ha cedido a ninguna tentación y ha permanecido como una organización sin fines de lucro. Clay Shirky la llama en el *London Guardian*, “uno de los mayores actos acumulativos de generosidad de la historia”. *The*

Economist saluda su décimo aniversario destacando: “Todos los días miles de personas editan entradas o agregan otras nuevas nada más que contribuir al stock del conocimiento humano”.

¿Por qué atrae el emprendedurismo social?

J. Gregory Dees, uno de los pioneros del emprendedurismo social, subraya que es diferente del empresarial.

“Los emprendedores sociales tienen una misión social explícita en mente. Su principal objetivo es convertir al mundo en un lugar mejor. Ello afecta cómo miden su éxito y cómo estructuran sus organizaciones. La mejor medida de éxito para un emprendedor social no es cuántas ganancias hizo, sino cuánto valor social creó”.

El empresariado social tiene lo que podríamos llamar una “especificidad”. Es diferente de la actividad empresarial y también de la actividad pública.

Hay en él un impulso voluntario y un objetivo de servicio, al mismo tiempo que una innovatividad liberada de trabas burocráticas.

La especificidad del emprendedurismo social es una de las explicaciones de su gran atracción en las nuevas generaciones.

Un caso paradigmático que lo ilustra es el de “Enseñar por América”. Creada hace 10 años por Wendy Kopf en Estados Unidos, se propuso lanzar un desafío puro de emprendeduría social a algunos de los jóvenes más brillantes de la sociedad.

Se dirigió a los graduados con más altas notas de las mejores universidades proponiéndoles que al recibirse trabajaran dos años en las escuelas más pobres del país por remuneraciones muy modestas. Crearían valor social, compartiendo una de las mejores educaciones del mundo con los niños más postergados y tendrían una experiencia única de vida y formación.

El llamado parecía quijotesco, y sin embargo el éxito fue rotundo. Les dio a ellos que tenían todo tipo de opciones económicas, la posibilidad de tener de inmediato un impacto social real. Respondieron. En 2006, 19 mil graduados con altas calificaciones se postularon para el programa. En 2011, se multiplicaron los interesados. Hubo 97 mil postulantes para 14 mil cargos.

Ingresar a Enseñar por América se convirtió en un gran galardón para los jóvenes brillantes, superior aun, según afirman algunos de ellos, a entrar en una universidad de elite.

Otras organizaciones han tenido similares respuestas. En 2006 y en 2007, el Acumen Fund que promueve el emprendedurismo social, recibió 1.100 postulaciones de magíster en administración de negocios para 15 puestos.

El Bridgespan Group, una consultora que trabaja con Bain & Company, que provee asistencia estratégica a organizaciones de acción social, recibió en 2007, 1.800 postulaciones para 18 puestos.

Starting Bloc, cuyo Instituto de Innovación Social convoca a estudiantes y profesionales jóvenes “socialmente conscientes”, que persiguen carreras que contribuyen a una “economía global justa”, pasó de 200 estudiantes en 2003, a 2.400 en 2005.

También la provocación que significa esta “especificidad” atrae a otras edades. En una encuesta a mil personas en la década de 1950, patrocinada por The Met Life Foundation y Civic Ventures, el 60 por ciento dijo estar interesado en “reordenar sus prioridades para poner el impacto social en el frente y el centro”.

Avances en América Latina

En los años de neoliberalismo ortodoxo fue creciendo en América Latina el sentimiento profundo de que no podía esperarse nada importante de los gobiernos, que estaban empeñados en la aplicación de recetas que conducían a aumentar la pobreza.

El propio papa Juan Pablo II, frecuente crítico de la situación social de la región, planteó: “La pobreza es algo urgente, que no puede esperar”.

En la región hay notables ejemplos de personas, grupos de personas y organizaciones que hacen emprendedurismo social. En los tiempos de la ortodoxia estaban presentes en muchas de las grandes ausencias que dejaban las políticas de Estado para los cuales lo social era una preocupación solo para tiempos de elecciones.

En los procesos de transformación en curso son en muchos casos un activo colaborador de la nueva generación de políticas sociales.

Entre otros países, Brasil, país de grandes contrastes, que tenía previamente a los cambios de los últimos años una de las peores desigualdades del planeta, fue escenario de la acción de importantes iniciativas de este orden.

Herbert José de Sousa –conocido como Betinho–, un prominente sociólogo y líder de un centro de investigaciones sociales de excelencia, creó un gigantesco movimiento de lucha contra el hambre que logró aglutinar a 60 millones de brasileños. Su tarea de poner al hambre en un país de enormes potencialidades, el centro de la agenda fue una invaluable contribución a la primera presidencia de Luiz Inácio Lula da Silva.

Allí, alguien que venía del hambre y la pobreza extrema, y que las conocía personalmente, retomó en la política pública, con toda fuerza, el llamamiento del emprendedor social y creó Hambre Cero, que habría de convertirse en una referencia mundial en la lucha contra ese flagelo.

La Pastoral de la Crianza, liderada por Zelda Arns, hermana del cardenal Evaristo Arns, Presidente de la Conferencia Episcopal del Brasil y gran luchador contra la pobreza, es un emprendimiento social de gran alcance que llega a millones de familias desfavorecidas con una metodología original de formación de líderes de la comunidad.

A través de ellos trabaja directamente con cada familia, pres-tándole apoyo para los niños en edad temprana y las madres.

Entre sus tareas se destaca que acompaña a las gestantes, prepara para el parto, educa para el post parto, apoya la lactancia materna, monitorea las vacunaciones, previene las diarreas e infecciones respiratorias.

Según reflejan las cifras, ha contribuido a mejorar fuertemente, trabajando en cooperación con las políticas de salud, los índices de mortalidad materna e infantil, y de desnutrición.

Rodrigo Baggio, un joven ingeniero electrónico, dejó su brillante carrera profesional para crear, en 1995, Centros de Inclusión Digital en las favelas. En ellos entrena a los jóvenes en tecnología digital para atacar problemas clave de sus comunidades.

La idea creció rápidamente. El Comité para la Democratización de la Informática, como llamó a la organización, se expandió a diversas poblaciones desfavorecidas. Entre ellas (además de las favelas), comunidades indígenas, instituciones de discapacitados, hospitales psiquiátricos, centros de detención y otras. En cada comunidad, una organización de base gestiona el centro y el comité le provee computadoras gratuitas, crea programas de formación en informática, prepara instructores, monitorea los programas.

Los resultados han sido tan positivos que el proyecto ha concitado múltiples apoyos, se ha extendido a Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay y a otros continentes. Lleva creados 803 centros, donde se han entrenado 1,25 millón de personas. El 87 por ciento de los formados dicen que gracias a él ha encontrado mejores trabajos, abierto pequeños negocios, continuado su educación y se han convertido en agentes de cambio en su comunidad.

En Argentina, entre muchas otras instituciones y programas del más alto valor, Cáritas ha ganado reconocimiento público e internacional por su labor social, caracterizada por su carácter emprendedor. Participan en ella 32 mil voluntarios y beneficia a tres millones de personas.

Junto a organizaciones que llevan adelante un activísimo trabajo de emprendedurismo social como la Fundación Cláritas, la

Red Social liderada por Juan Carr, la Fundación Conciencia, Jabad Lubavitch, el comedor popular masivo creado en la villa miseria Los Piletones por Margarita Barrientos, la Fundación Caras Sucias de Mónica Carranza, y otras, un ejemplo referenciado internacionalmente de emprendedurismo social es el centro de apoyo a la inclusión laboral creado por AMIA.

La institución central de la comunidad judía que fue totalmente destruida por un ataque terrorista asesino en 1994, es hoy un emporio de actividad por el país. Los asesinos no pudieron matar el espíritu de servicio que anidaba en ella. La AMIA es vanguardia en el país en muchos campos, entre otros la atención geriátrica y la lucha contra las discapacidades y ha creado un centro laboral de la más alta excelencia.

Ha conformado en los últimos diez años una base de datos de 650 mil postulantes, y ha ayudado a encontrar trabajo a 16 mil. Ha establecido 13 sucursales en diversas ciudades del interior del país.

Por su calidad, el centro ha sido utilizado para reclutar personal por nueve mil empresas.

La AMIA trabaja en la más estrecha coordinación con las políticas públicas, que con frecuencia recurren a su apoyo para ejecutar proyectos. En Chile, Un Techo para mi País desarrolló la tecnología para construir viviendas en dos días, en áreas de extrema pobreza.

En diez años, sus jóvenes integrantes han construido 80 mil viviendas en 19 países, pero como entienden que para solucionar el problema se necesita reforzar la demanda social sobre las políticas públicas, han producido y proyectan en las redes sociales un cortometraje, *Precaria*.

En él se denuncia que en América Latina hay, en medio de una región tan rica potencialmente, un país en donde cuando llueve las casas se caen o inundan, que llaman Precaria.

Son 120 millones de latinoamericanos que viven en tugurios sin las mínimas condiciones de habitabilidad. Entre otras voces en el corto, Michelle Bachelet, la tan reconocida ex presidenta de Chile, y actual Presidenta de ONU Mujer, exige movilizarse por Precaria.

Nacida en Venezuela y después expandida en todo el continente, Fe y Alegría se propuso llegar a las trabajadoras domésticas no tienen posibilidad de asistir a la escuela, las trabajadoras domésticas, que se estiman en diez millones en la región y no tienen posibilidad de asistir a la escuela. Creó un programa para que pudieran hacer la primaria por radio, después lo extendió a la secundaria. Tuvo la más alta receptividad. Trabaja en soluciones educativas similares en otras áreas.

En otros países de la región, hay múltiples experiencias similares a las referidas. Sin embargo, todo es poco frente a la gran deuda social vigente en una parte importante de la región, y en retroceso, pero amplia aún en los países del Sur.

Promover sistemáticamente el emprendedurismo social, alentándolo en las políticas públicas, enseñándolo en las universidades, dándole difusión en los medios a las experiencias ejemplares, puede ayudar a potenciar mucho más este colaborador fresco y fecundo de las políticas públicas.

Es un paso significativo la creación de la Red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social integrada por universidades de numerosos países, y la Unión de Universidades de América Latina. Tiene su punto focal en la Universidad de Buenos Aires y cuenta con el apoyo de la Fundación Porticus, de Holanda; la Fundación Cláritas y la Fundación Observatorio de la Responsabilidad Social.

La Universidad de Belgrano participa activamente en dicha red y tiene una extensa trayectoria de compromiso con la responsabilidad social de las universidades.

Una nota final

En febrero de 2012 se realizó en Harvard la XIII Conferencia Anual sobre Emprendimientos Sociales. Se hizo en un ambiente muy particular.

El movimiento de los indignados se instaló fuertemente en las universidades norteamericanas. Cientos de campus universitarios tienen o han tenido actividades vinculadas con él. Informa el *New York Times* (22/01/2012) que además de protestar contra las desigualdades y los lazos entre la elite de poder financiera y otras, han abierto diversos emprendimientos sociales.

Los Estudiantes de Tufts University piden se cree un Departamento de Estudios Africanos. En varias de las universidades de elite, Yale, Princeton, Cornell, la misma Harvard, la industria financiera vino a reclutar a través de sesiones informativas como lo hacía normalmente y fueron hostigadas por los estudiantes.

Dice una de las estudiantes que protestaron en Yale: “Definitivamente la gente está empezando a pensar más críticamente acerca de sus elecciones después de la graduación y cómo pueden afectarlos no solo a ellos sino al mundo”.

Una de las líderes del movimiento en la Universidad de California resalta: “Los que están en posiciones de poder piensan que nada pasará... Pero tenemos una generación de personas que se ha dado cuenta de que algo está mal, y que algo tiene que cambiar porque el sistema está equivocado. Somos muchos más que ellos”.

Las protestas que tienen una de sus expresiones estelares en el movimiento estudiantil chileno, que reclama contra la inequidad en educación, y los esfuerzos de los emprendedores sociales van en una dirección común, que es la de mejorar un mundo donde es muy difícil para amplios sectores acceder a trabajo decente y a los derechos mínimos.

Cuestionan la visión de que todo anda bien, y de que los que se quejan están afectados de “envidia hacia los muy ricos”.

El problema para los emprendedores sociales es muy diferente. Es, sobre todo, una cuestión de sensibilidad ética frente a tanta injusticia, y de urgencia en actuar cuanto antes.

Los más populares

Resalta *The Economist* sobre la creciente popularidad del emprendedurismo social (agosto de 2011):

“Hace una década, la expresión emprendedor social se escuchaba raramente. Hoy todos, desde Londres a Lagos, quieren serlo. Las conferencias sobre emprendedurismo social son invariablemente las más atendidas por los estudiantes en las escuelas de negocios líderes”.

Todos podemos ayudar

Un emprendedor social, Eugenio Cos, creó una organización que pide a todos donar un día anual de su sueldo para causas humanitarias.

Afirma: “No se necesita ser un millonario o una estrella de rock para hacer una diferencia”.

La crisis

“Esta no solo es una crisis financiera, se trata de un conjunto de crisis. La crisis financiera solo está en la primera plana porque ocupa la primera página en cada periódico. Los otros tipos de crisis no están en el periódico, pero sí están en la vida de las personas: la crisis alimentaria, la crisis energética, la crisis ambiental, la crisis social y todas las demás”.

Muhammad Yunus, Premio Nobel de la Paz.

Experiencias en Responsabilidad Social Universitaria en América Latina

Patricia Izquierdo Ramírez*

Introducción Antecedentes

Para la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU), el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y las diferentes formas como este ha venido transitando desde hace ya más de una década al interior de las universidades en América Latina despiertan un especial interés en términos de definir las posturas políticas y el tipo de prácticas que se están asumiendo en la academia; además de dinamizar las diversas reflexiones que se han generado respecto a la RSU, con el propósito de dilucidar los retos y compromisos que se deben asumir teniendo en cuenta las realidades diversas y complejas que se están presentando en la región.

* Docente (UNIMINUTO). Centro de Educación para el Desarrollo (CED).

En este sentido, la RLCU durante la asamblea celebrada en Honduras en el 2010 asumió la tarea de recopilar todas aquellas experiencias que se han desarrollado de manera sistemática en las universidades y de forma articulada con otras instituciones como organizaciones públicas, privadas, civiles y religiosas, y que han tenido el propósito de incidir en realidades situadas con el debido acompañamiento académico.

En el 2012, se delega a la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y particularmente al Centro de Educación para el Desarrollo (CED) como responsable de una primera caracterización que retomó la experiencia de once de las 31 universidades asociadas a la RLCU, entre las que se encuentran: la Universidad de Aconcagua (Argentina), Universidad de Belgrano (Argentina), Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina), Universidad Nuestra Señora de La Paz (Bolivia), Universidad Privada Domingo Savio (Bolivia), Fundación Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Universidad de Ibagué (Colombia), Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia), Universidad Internacional del Ecuador (Ecuador), Universidad San Pedro de Sula (Honduras) y Universidad Tecnológica Centro Americana (Honduras).

El primer documento producto de este trabajo se tituló “Caracterización de las experiencias de Responsabilidad Social Universitaria de las universidades pertenecientes a la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria”. Este escrito da cuenta tanto de las nociones como de las acciones que las universidades vienen realizando alrededor de la RSU, y su articulación con las tres funciones misionales de las instituciones de educación superior, a saber la docencia, la investigación y la proyección social.

El propósito de este ejercicio, además de socializar las diversas experiencias, era “[...] dar cuenta de las transformaciones generadas por las universidades en las realidades sociales de su entorno y cómo esto implica una apuesta política por cada una de ellas” (Perez y Gil, 2012, p. 11). La información se obtuvo a través de un instrumento de recolección de información que cada una de las universidades

participantes diligenció y que buscaba reconocer en las experiencias aspectos como: la visión y misión de las universidades, indagar por la existencia de las unidades encargadas de la responsabilidad social y/o proyección social, referenciar los proyectos más significativos haciendo una descripción detallada en la que se identificaron los resultados obtenidos y su impacto en la comunidad. Con lo anterior, se pretendía además de lo ya mencionado, obtener un panorama general sobre cómo se reconoce internamente las universidades afiliadas a la RLCU con relación al tema de la responsabilidad social.

En vista de lo provechoso que resultó este ejercicio, dado que permitió un panorama general sobre las buenas prácticas en responsabilidad social universitaria además de dar a conocer el impacto que generan estas acciones sociales en espacios locales y regionales, la RLCU decidió darle continuidad con una segunda caracterización que retoma cuatro de las once experiencias abordadas en el primer informe, y cinco nuevas, esta vez con el propósito de dar a conocer los nuevos proyectos y programas que se vienen adelantando como consecuencia de las reflexiones que se obtuvieron de procesos anteriores; con lo anterior se estaría dando cobertura a un poco menos del cincuenta por ciento de las universidades afiliadas a la RSU. Se dispuso nuevamente que la recopilación y análisis de la información estuviese a cargo de UNIMINUTO, particularmente del CED, y que se mantuviera la metodología implementada en la primera fase.

Para esta segunda fase se consideró importante hacer una lectura de las experiencias a partir de dos perspectivas: la primera, identificar la experiencia de práctica en responsabilidad social manteniendo la misma línea del primer informe; y, la segunda, realizar un ejercicio de análisis desde una mirada diferencial en la que se analicen aspectos como las posturas ético-políticas de las universidades, y su respuesta a sus propios contextos locales. Así, los objetivos para este segundo momento son:

Objetivos

- Caracterizar las experiencias en RSU del segundo grupo de universidades.
- Identificar las posturas ético-políticas de las universidades inscritas a la RLCU, en el marco de las experiencias que se dan desde las prácticas en responsabilidad social.
- Analizar de manera diferenciada cómo se está proyectando la responsabilidad social por parte de las universidades que pertenecen a la RLCU.

Recorrido histórico por el concepto

Es conveniente precisar que para la primera caracterización se propuso como derrotero la profundización de conceptos como *responsabilidad social* y *responsabilidad social universitaria*, nociones que son de vital importancia tanto a la hora de comprender los sentidos y horizontes de la Universidad en este tema, como de interpretar las acciones que realiza la universidad en nombre de la extensión social.

Al hacer el seguimiento histórico de dichos conceptos, Tünnermann (2000) propone leer la génesis de la extensión social universitaria, durante la reforma de Córdoba en 1918. Dicho movimiento buscaba hacer fuertes cuestionamientos con respecto a la pertinencia de la universidad tanto en aspectos sociales como políticos. Es así como la universidad se propone fortalecer sus funciones sociales a través de programas que vincularán su quehacer con la sociedad.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su “inmovilidad senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la Universidad al pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba que mediante este tipo de tareas

el estudiante tendría la oportunidad no solo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a este, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada, en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad (Tünnermann, 2000, p. 3).

Es en 1957 cuando, según Tünnermann (2000), la Unión de las Universidades en Latinoamérica convoca a la primera conferencia de extensión universitaria y difusión cultural en la que se estableció apropiarse el concepto de extensión universitaria como un elemento fundamental que entraría a definir la naturaleza, los contenidos y la finalidad de la universidad. El concepto de extensión inicialmente se materializó a través de la “entrega de saberes y cultura” a la sociedad, dichas acciones estaban marcadas por una clara tendencia paternalista y asistencialista.

Es en la segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, realizada en México en 1972, en donde el concepto de proyección social de la universidad toma otra dirección y se propone contribuir:

“[...] a crear conciencia crítica en sus estudiantes y en las comunidades, así como tener una acción integrada docencia-investigación-proyección social que en un proceso único, permita la transformación y aporte los saberes de la ciencia y la tecnología para construir a la calidad de vida en las comunidades, con estrategias no paternalistas que reconozcan el valor de los grupos humanos” (Quintero, 2002, p. 12).

Esta nueva mirada de la extensión universitaria emerge desde otro lugar de enunciación: el de apropiarse y facilitar en espacios colectivos la *conciencia crítica*, lo que claramente establecía una gran distancia con la primera definición que se dio en la reforma en la Córdoba en 1918, que si bien se reconocía responsable de “familiarizarse con los problemas de su medio” leídos desde una condición de privilegio

y de clase, se restringía a ser un simple observador de una realidad social desigual a la que se le otorgaba un lugar como receptora de “servicios”, en la que se depositaba algunos conocimientos con dos propósitos fundamentales: el reconocimiento de un contexto social, antes poco cercano y la posibilidad de resarcir en alguna forma la condición de ser una minoría privilegiada.

La segunda propuesta conceptual de la extensión universitaria realizada en México en 1972 cuestiona y transforma, por medio de la ciencia y la tecnología, desde miradas más conscientes de los contextos, lo que suponía en la academia la configuración de un discurso crítico, ético y político que concebía ciertas condiciones sociales como modificables y a las que se les debía hacer procesos de acompañamiento. Esta postura le permitió a la institución social de la universidad reconocerse autónoma y capaz de generar incidencia social, estableciendo una relación dialéctica con la sociedad.

Este cambio en las lógicas de la universidad fueron avivadas según Tünnermann (2000), por pensadores como Freire y Augusto Salazar Bondy, el primero, propuso una clara resistencia a la educación bancaria, además de mostrar como la educación se convierte en un mecanismo de opresión. Bondy por su parte, muestra una oposición a la disonancia entre los conocimientos que se legitiman en la academia y los saberes de los escenarios colectivos, así como también se encuentra en desacuerdo con la relación paternalista y subordinante que atenta contra la liberación social. En suma, estos dos autores coinciden en la importancia de despertar en la humanidad una conciencia crítica que tenga la capacidad de reconocer, no solamente su condición real a través de la historia, sino también su disposición para transformar sus realidades; de esta manera se propone reconocer a los sujetos y con esto se hace mención a la comunidad externa a la universidad, con capacidad de agenciamiento, como interlocutores válidos.

En este vínculo universidad-sociedad se han venido produciendo una serie de nominaciones, como extensión social, proyección social, servicio social y, recientemente, *responsabilidad social*

universitaria; que tomó mayor fuerza a partir de la década de 1990 y se relaciona según Hernández (2007) y otros autores como Vallaeys (s/f) con el ámbito empresarial del siglo xx. Su surgimiento puede ubicarse a partir de la reflexión interna de la empresa que se auto-cuestiona en su dimensión ética desde su propia visión y su forma de contribuir a la sociedad, en el marco del discurso del desarrollo sostenible en pleno auge de la globalización. A finales de 1990 y comienzos del 2000 se concibe la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como un concepto globalizado y se establece como un condicionante de calidad, sostenibilidad y competitividad en el mercado.

Sin embargo, para François Vallaeys, el término de responsabilidad social se relaciona directamente con “la dimensión ética que toda organización o institución debería tener como visión y que debería promover en su actividad diaria” (Vallaeys, s/f). En el caso particular de la RSU aunque el concepto se deriva de la reflexión que hizo en un primer momento el ámbito empresarial, es claro que la universidad y la empresa tienen funciones socialmente distintas, por lo tanto Vallaeys (2008) en este sentido, diferencia la RSU y la RSE argumentando que esta última desde su reglamentación interna no dimensiona el impacto que tiene la educación, la pedagogía y la epistemología en la solución de las problemáticas sociales y a la construcción de nuevas realidades.

François Vallaeys propone que se comprenda la RSU y con ello la proyección social y la extensión universitaria, como algo más que acciones aisladas y filantrópicas que realiza una dependencia en particular; por el contrario, la RSU se reconoce desde dimensiones más amplias.

“Todo parte, en nuestra opinión, de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad, dejando de pensarse como una burbuja de paz” (Vallaeys, s/f, p. 4).

Este tipo de apreciaciones sobre la RSU establecen implicaciones mayores en términos éticos y políticos, problematizando las diversas formas de accionar que puede llegar a tener una institución de educación universitaria, en relación con la incidencia que esta tiene en la construcción de sociedades igualitarias o no, si se parte de la premisa que quienes ocupan los lugares de liderazgo y con capacidad de decisión en el mundo son principalmente aquellos que tuvieron acceso a formarse en la educación superior esto implica que la universidad es responsable de acompañar no solo la formación disciplinar, sino procesos de humanización de los y las estudiantes.

Además de las implicaciones éticas que subyacen a los procesos de acompañamiento en la construcción del conocimiento de un sujeto, particularmente en los proceso de educación, Vallaeys insiste en afirmar que las universidades deben ser *comunidades socialmente ejemplares* con principios claros que propongan hábitos y valores ciudadanos que logren incidir en la cotidianidad de los sujetos; esto indiscutiblemente se debe ver reflejado tanto en los discursos de los docentes como en las propuestas de investigación, en las que la pretensión de vincular la disciplina con la búsqueda de la transformación de la sociedad permita una relación estrecha entre el conocimiento y la RSU. Al respecto, Botero menciona “[...] ser socialmente responsable significa ser consciente del mundo que lo rodea, de tu lugar en el mundo, cómo lo impactas y cómo te impacta a ti” (2010, p. 16).

En consecuencia, desde esta perspectiva se entiende que la RSU trasciende lo que hoy conocemos como una de las funciones sustantivas de la universidad: la proyección social o la extensión social; para ser el horizonte ético de cada acción que realiza la universidad, desde las actividades administrativas hasta los componentes pedagógicos. Visto de esta manera cabe entonces preguntarse: ¿cómo están concibiendo la responsabilidad social universitaria las universidades inscritas a la RLCU? Y a partir de esta respuesta, ¿cuáles son las acciones que implementan las universidades inscritas a la RLCU para poner en marcha la responsabilidad social universitaria?

A lo largo de este segundo ejercicio de caracterización de experiencias de RSU se pretende no solamente dar respuestas a los anteriores interrogantes, sino también generar otras inquietudes que nutran la reflexión en cuanto a cómo se está asumiendo la responsabilidad social de la universidad y cuáles serían sus perspectivas en América Latina, una región con diversas dinámicas sociales, económicas y políticas donde la universidad claramente tiene una incidencia importante.

Orientación metodológica

Como ya se mencionó en la introducción, este segundo informe conservó la estructura metodológica utilizada para la primera caracterización. En este caso se retomó el mismo instrumento de recolección de información, junto con las categorías trabajadas anteriormente, la propuesta estaba intencionalmente orientada a identificar tanto las directrices como las formas que tienen las universidades de materializar la extensión social y particularmente la RSU. Dado que ya existía una estructura metodológica, los pasos que se dieron para la interpretación de la información se reducen a dos, recopilación de las experiencias y análisis de la información suministrada por las universidades participantes.

A continuación se realizará una breve descripción de las categorías que utilizaron Pérez y Gil (2012), para el análisis de las prácticas universitarias, las cuales se pueden encontrar de manera más detallada en el informe inicial. La primera categoría propuesta es la *misión y visión de las universidades*, con ella se buscan identificar las apuestas políticas de la institución, estableciendo cómo la RSU atraviesa cada una de las acciones e intenciones de la universidad, y de qué manera asume su compromiso social desde su propia esencia. La segunda categoría se relaciona con las *experiencias o proyectos desarrollados de RSU*, particularmente se busca profundizar en las propuestas orientadas a mejorar condiciones sociales de la comunidad, abarcando elementos más amplios como: la identificación de los proyectos que se están

implementando en las universidades y su respuesta a las necesidades de su contexto, así como también los principales actores del proceso y su interrelación.

Para este segundo momento de caracterización se retomaron nueve experiencias, como ya se hizo claridad en la introducción de esta segunda caracterización, cinco de ellas son inéditas y, las cuatro restantes, aunque participaron en la primera caracterización, para esta segunda, ofrecen información actualizada de los procesos que se vienen adelantando en el tema de RSU. Con respecto a las cinco universidades que participan por primera vez en la experiencia, se encuentran las siguientes universidades: la Universidad Fortaleza, Fundación Edson Queiroz (UNIFOR, Brasil), Universidad Autónoma de Occidente (UAO, Colombia), Universidad Latina de Panamá (ULatina, Panamá), la Universidad Interamericana de Puerto Rico (INTER, Puerto Rico) y el Politécnico Gran Colombiano (PG, Colombia). Las universidades que participan en esta segunda caracterización con información actualizada de los procesos de PRS son: la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU, Argentina), Universidad Nuestra Señora de La Paz (UNSLP, Bolivia), Universidad de Ibagué (Unibagué, Colombia), Universidad Internacional del Ecuador (UIDE, Ecuador).

Análisis por categorías

La visión de la universidad

Siguiendo la orientación metodológica de la primera caracterización, se entiende por visión y misión de la universidad en palabras de Pérez y Gil, como:

“La universidad es una organización que cuenta con una serie de directrices y escenarios que delimitan su actuar. Las metas y orientaciones establecidas por estas instituciones y que se presentan como dirección de su quehacer se encuentran en

muchas ocasiones contenidas en la visión y misión de la institución” (2012, p. 16).

Claramente la misión y visión de la universidad como institución educativa da cuenta de sus prácticas discursivas, de cómo se asume internamente y cómo se proyecta hacia el exterior, de cuáles son sus principales intereses y apuestas; en estas últimas constituye su identidad. En este sentido se consideró pertinente indagar por ese aspecto con el propósito de identificar las formas como se establecen los principios de la extensión social y particularmente de la RSU desde las mismas bases que configuran la génesis de la institución.

Con este propósito, se procedió a realizar el análisis de ocho de las nueve universidades, dejando claridad que una de ellas no reportó información de la visión. Inicialmente se hizo la aproximación a cada una de las propuestas, identificando los puntos de encuentros y diferencias entre ellas. A continuación se procederá a detallar los resultados encontrados en esta primera categoría.

Alcance de la visión

A partir de la lectura realizada de cada una de las visiones reportadas por las universidades, se logró determinar tres tendencias que definen en buena medida la orientación institucional; estas se identificaron al encontrar puntos coincidentes en la información suministrada. La primera hace referencia al interés que muestran las instituciones de educación superior en ser reconocidas por su excelencia académica a nivel regional y, en algunos casos, internacional. En la segunda se identificó el compromiso, no solamente con la formación disciplinar, sino también por incorporar en las y los estudiantes una serie de valores institucionales que se mencionarán más adelante en detalle. En la tercera tendencia se encontró un interés por asumirse responsable de las problemáticas sociales y en esa medida se evidenciaron alternativas de solución relacionadas particularmente con la investigación y la tecnología.

Hacen parte de la primera tendencia antes mencionada las Universidades de Ibagué, el Politécnico Gran Colombiano, la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz, la Universidad Internacional del Ecuador, la Universidad Latina de Panamá, la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad Nuestra Señora de La Paz. Ocho de las nueve universidades que participaron en esta segunda caracterización coinciden en establecer en su visión la búsqueda del reconocimiento y posicionamiento por la excelencia académica y que como resultado de esta se genere desarrollo social. Al respecto la Universidad Autónoma de Occidente (Cali) propone lo siguiente: “Ser una universidad consolidada, con desarrollos organizacionales propios de una institución reconocida regional y nacionalmente y cuya proyección internacional garantice la excelencia en sus programas de formación”. En esta misma línea, el Politécnico Gran Colombiano establece en su visión: “será reconocido como un modelo exitoso de gestión en responsabilidad social”. Y, finalmente, la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz expresa abiertamente su interés por: “Tener una preferencia regional y estar entre las diez mejores universidades privadas de Brasil”.

Al contrastar la actualización de la información de las cinco instituciones que también participaron en la primera caracterización se logra evidenciar que existe un interés fuerte por parte de las universidades en el posicionamiento académico, dado que de las once universidades que participaron en la primera caracterización, siete coinciden en este mismo punto, lo que evidencia que estas apuestas de visión institucional son una tendencia fuerte por parte de las universidades inscritas a la RLCU.

La Universidad de Ibagué, la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad Latina de Panamá proponen el segundo elemento, que hace referencia a una relación entre lo disciplinar y la apuesta de valores que establece la institución de educación superior, por ejemplo la Universidad Interamericana de Puerto Rico considera como significativa “[...] la formación de personas con

valores democráticos y éticos, enmarcados en un contexto cristiano ecuménico”; y la Universidad Latina de Panamá, expone en su visión fomentar “[...] la promoción de aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos [...]”. Con relación al anterior informe tres de las once instituciones se mostraron coincidentes en este punto, lo que indica que en seis de las quince universidades existe un interés por parte de las instituciones de educación superior en promover en los y las estudiantes determinada filosofía institucional relacionada con principios propios de la democracia y el humanismo.

Lo anterior permite ver el nivel de incidencia que puede llegar a tener la educación superior en la vida de las personas, en el sentido en que determina no solamente unos conocimientos disciplinares, sino que además propone unos dispositivos que se encuentran inscritos en apuestas éticas institucionales que aportan a su configuración como sujeto, y que proporcionarán en buena medida nuevas comprensiones de la realidad, así como también otras formas de relacionarse y mirar al otro. Es lo que en palabras de Torres (2006) citando a Chanquía “[...] correspondería a la subjetividad estructurada que hace referencia a los procesos subjetivos que surgen de realidades dadas por la institucionalidad”. En este sentido, si la universidad tiene el poder de contribuir a la configuración de nuevas subjetividades en su comunidad educativa que van más allá de lo disciplinar, vale la pena preguntarse cuáles son los principios y valores que desde la responsabilidad social de la universidad se deberían impulsar para aportar a la construcción de sociedades justas.

El tercer aspecto se encuentra relacionado con la disposición de hacerse responsable de las problemáticas sociales, contrarrestándolas con la investigación aplicada, la tecnología y la educación en general; tres de las nueve universidades coincidieron en proponerlo como parte significativa de su visión. Dichas universidades son: la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), la Universidad de Ibagué y la Universidad Nuestra Señora de La Paz. Lo anterior supone una mirada de la educación que responde a la lectura del contexto y sus demandas, en este sentido la Universidad Nuestra Señora de La

Paz propone en su visión aportar a “[...] los cambios del mundo y del país desde la gran influencia de la investigación científica, de la innovación tecnológica y de la cultura como sistema de ideas vivas que cada tiempo posee”. En este caso solo una de las universidades (la Universidad Autónoma de Occidente, Cali) que hace parte del nuevo grupo que se está caracterizando hace mención a esta categoría. Llama la atención que al dialogar con el primer análisis de experiencias, se identifica que solo cuatro de las once universidades se muestran interesadas en este tipo de propósitos.

Al analizar las dos tendencias anteriores se puede llegar a establecer que existe mayor interés de proyección por parte de las universidades alrededor del posicionamiento académico y de la calidad, que por la lectura de la realidad; situación que preocupa si se parte de la idea de que estas apuestas se encuentran inscritas en la visión, es decir, en la proyección que tiene la universidad hacia el futuro deseado.

En este sentido es necesario mencionar que la universidad encuentra su asidero en la pertinencia social, que va más allá de dar respuesta a los procesos de industrialización y de mercado, así sus intereses deben estar con los de toda una sociedad, sus demandas y necesidades. Es importante seguir insistiendo que la visión se constituye, en buena medida, en una de las columnas vertebrales de la institución que marca el derrotero de su accionar y, que para el caso de este informe, el aspecto relacionado con la estructura administrativa y operativa de la universidad cobra gran importancia ya que su pretensión es identificar cómo se concibe desde este mismo momento la responsabilidad que se tiene con la sociedad.

Para concluir este apartado, al contrarrestar los resultados encontrados en la primera caracterización, con los que surgen de este segundo ejercicio, se identifica que el grupo de las cinco universidades que participan por primera vez en la caracterización no alteran las tendencias encontradas en el primer informe donde se hace referencia a los alcances de la universidad, de igual manera, tampoco se identifica mayores cambios en relación con las universidades que

participaron en esta segunda ocasión; esto se puede evidenciar más claramente de acuerdo a los planteamientos de Pérez y Gil, quienes haciendo referencia al primer informe lo presentan de la siguiente manera:

“[...] los elementos principales de la visión de estas universidades se podrán resumir en: ofrecer educación de calidad, generar procesos de transformación social a través de la formación, la investigación científica y la innovación tecnológica, articulación de las funciones sustantivas con los procesos de gestión propios de las universidades” (2012, p. 18).

Con lo anterior se establece que existen en buena medida puntos de encuentro en las universidades latinoamericanas inscritas a la RLCU a la hora de determinar cuáles son los sentidos de sus instituciones desde la visión. Ahora bien, a partir de ello, lo que la universidad tendría que preguntarse como academia con el propósito de avivar la reflexión y de emprender nuevos retos en el tema de la RSU sería, por ejemplo: ¿qué otros posicionamientos deben establecer las universidades, además del académico, en términos de dar respuestas a las demandas de la sociedad? ¿La ciencia y la tecnología serán la respuesta a las problemáticas que están emergiendo en el contexto actual, cómo deberían ponerse al servicio del cambio social? ¿Qué papel juega la academia a la hora de configurar posturas ético-políticas en la sociedad? En esta misma dirección puede llegar a ser de gran utilidad e interés para las universidades inscritas en la RLCU; si se logra desde la RLCU orientar y acompañar en la consecución de algunos lineamientos mínimos que permitan articular las funciones sustantivas de la universidad como lo es la docencia, la investigación, la proyección social, además de la gestión interna, con las apuestas de la RSU para potenciar los procesos que se vienen adelantando al interior de las instituciones educativas.

Propósitos de las instituciones

Para identificar cuáles son los propósitos que plantean las instituciones educativas y su relación con la RSU fue necesario acudir particularmente a las apuestas misionales, estableciendo como puntos de encuentro entre las universidades los siguientes: cinco de las nueve universidades asumen como responsabilidad no solo la formación disciplinar, sino que también existe un interés por transversalizar en los procesos de formación una serie de valores y principios que hacen parte de las apuestas institucionales, entre los que se encuentran: la creatividad, el emprendimiento, el pensamiento crítico, la conciencia ética, el liderazgo, el compromiso social, la democracia, el respeto por los derechos humanos, la equidad, la justicia, la identidad regional, los principios cristianos entre otros. Hacen parte de estas apuestas la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), la Universidad Concepción de Uruguay, la Universidad de Ibagué, la Universidad Nuestra Señora de La Paz y la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Con relación a lo anterior, la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), propone lo siguiente: “contribuir a la formación de personas con visión humanística, creativas y emprendedoras”. Por su parte la Universidad Interamericana de Puerto Rico en su misión establece “contribuir a la sociedad con la formación de ciudadanos cultos, conscientes de su obligación ética, social y cultural, comprometidos con los principios democráticos y cristianos”; en esta misma perspectiva la Universidad de Ibagué explicita que “busca la recuperación de los valores esenciales de la persona, el fortalecimiento de la democracia, el respeto a los derechos humanos, la equidad y la justicia y la afirmación de la identidad regional y nacional”. Que cinco de las nueve universidades caracterizadas muestren gran interés por la formación en determinados principios y valores en sus estudiantes, da cuenta del tipo de sujetos-estudiantes que se proponen configurar durante el acompañamiento en el proceso educativo.

Es importante dejar claro que la primera caracterización no hace referencia puntualmente a este aspecto, sin embargo se consideró

importante evidenciarlo debido a que se entiende que las prácticas discursivas de las instituciones cobran gran incidencia en la configuración de las y los estudiantes en términos de las visiones que ellas y ellos tengan de la realidad y de la forma como establecen las relaciones con los sujetos. Vale la pena preguntarse cómo se están comprendiendo cada uno de los principios y valores expuestos anteriormente y cuáles son los que requiere la sociedad y en este caso la sociedad latinoamericana, con sus realidades particulares de pobreza, violencia y exclusión social; qué tipo de seres humanos queremos que dinamicen nuestra sociedad, una sociedad donde la educación superior se convierte en privilegio y en una posibilidad de ascenso social, donde los modelos y estructuras educativas –como lo mencionaba Freire– perpetúan la exclusión social a través de prácticas de educación bancaria que imposibilitan, entre otras cosas, la creatividad y el pensamiento crítico.

Sumado a lo anterior, universidades como la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz, la Universidad de Ibagué, la Universidad Internacional del Ecuador, la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la Universidad de Concepción de Uruguay y el Politécnico Gran Colombiano muestran su interés por reconocer desde sus apuestas misionales el impacto que tiene la educación, no solamente a nivel individual, sino además, en la región y en la sociedad. Aspecto relevante toda vez que necesitamos propuestas formativas que, como ya se dijo, responda a realidades concretas.

Es de este modo que, por ejemplo, la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz se propone “Contribuir a la realización de los sueños e ideales, formando la excelencia profesional”. Por su parte, el Politécnico Gran Colombiano se considera responsable y por ello: “gestiona iniciativas que brindan servicios a la comunidad, generando oportunidades educativas y de desarrollo para personas pertenecientes a poblaciones vulnerables”. En esta misma línea, la Universidad Internacional del Ecuador propone: “brindar una educación de calidad para una vida exitosa”.

Con relación a lo anterior y con el propósito de dimensionar las implicaciones que tienen las prácticas discursivas de la educación en

los sujetos, Wilfred Carr hace referencia a lo que significa la práctica educativa, retoma sus orígenes filosóficos en Aristóteles, que la propone de la siguiente manera:

“[...] el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino realizar algún ‘bien’ moralmente valioso. [...] por tanto, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma. [...] La práctica es por tanto lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación” (1996, p. 96).

Entendiendo entonces la práctica educativa como un bien moralmente valioso que es principalmente movilizado por principios éticos y que se encuentra mediado por la incertidumbre, en tanto no se trata de reconocer la educación como producción en masa, valdría la pena preguntarse desde esta perspectiva qué orientaciones debería tener la apuesta misional de la universidad, cómo debe interpretar al sujeto que acompaña en la construcción del conocimiento y cómo esta interpretación debe superar la de considerarle como un engranaje que hará parte de los procesos de producción.

Un segundo elemento que se evidencia es el de asumirse responsable de la constitución de alternativas de solución a las problemáticas que están surgiendo, utilizando como estrategia las funciones sustantivas de la universidad y la lectura constante de las realidades locales, nacionales e internacionales. Las universidades que exponen esta postura son la Universidad Autónoma del Occidente (Cali), la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz y la Universidad Latina de Panamá que hacen parte del grupo de universidades caracterizadas en esta oportunidad, además de la Universidad de

Ibagué y la Universidad Nuestra Señora de La Paz que ya habían participado en la primera caracterización.

En este sentido, la Universidad de Ibagué propone lo siguiente: “Para la realización de sus programas, consultará el grado de desarrollo actual de la región, sus proyecciones y en forma preferencial, las necesidades de la comunidad regional y de las empresas y entidades de la región teniendo en cuenta los requerimientos del país para su progreso económico, social y cultural”. Al respecto, la Universidad Latina de Panamá propone lo siguiente: “[...] tiene como misión el formar integralmente los recursos humanos mediante la docencia, la investigación y la extensión para la mejora del desarrollo humano y de la calidad de vida del colectivo nacional”. Se considera necesario seguir insistiendo que, en tanto la educación se asuma como un bien moralmente valioso, la dirección que esta tome no debe estar mediada por los requerimientos del mercado. Por otro lado, se hace relevante reflexionar sobre las concepciones de desarrollo que están asumiendo las diversas universidades, así como también cómo se están interpretando tanto las problemáticas de la sociedad como las formas que la universidad tiene de asumirlas.

La Universidad Nuestra Señora de la Paz considera significativo reconocerse como: “una comunidad de autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo dedicada a la búsqueda de la verdad, a la enseñanza, a la investigación, a la difusión de la cultura y a la extensión universitaria, campos en los que se reconoce la participación responsable de sus miembros, para el logro de sus objetivos”. Es importante destacar que esta postura misional ya se había resaltado en el primer informe, debido a que da cuenta de un manejo de la responsabilidad social, no desde acciones específicas o actores determinados, sino que por el contrario, evidencia cómo todos sus miembros son prioritarios para hacer de la RSU una práctica discursiva que atraviesa la cotidianidad de la academia y que no está supeditada a una dependencia en particular.

En este punto, se hace necesario mencionar que al contrastar tanto la misión como la visión de la universidades con los objetivos

que establecen para sus unidades de extensión social con respecto a las formas como se materializa la RSU, no se encuentran reflejados en sus lineamientos generales (misión y visión) aspectos de considerable importancia como, por ejemplo, asumir la responsabilidad de la formación política de las comunidades como lo expresa la Universidad Autónoma del Occidente (Cali) o difundir el sentido de la identidad cultural y el reconocimiento de otros saberes diferentes a los legitimados por la academia, como se puede ver en las Universidad Nuestra Señora De la Paz y la Universidad Autónoma del Occidente (Cali). Aspectos que deberían verse reflejados desde la misión y la visión.

Participantes

Con respecto a este punto de la caracterización, es necesario mencionar que a través del análisis de la visión y misión se han reflejado los actores involucrados en los procesos de RSU. Las nueve universidades analizadas establecen como principales participantes a los y las estudiantes en quienes, como ya se ha mencionado anteriormente, se acompañan en dos aspectos principalmente: lo disciplinar y lo relacionado con la formación en principios institucionales. Algunas universidades como el Politécnico Gran Colombiano, la Universidad de Concepción de Uruguay, la Universidad Autónoma de Occidente (Cali), la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz y la Universidad Interamericana de Puerto Rico conciben como beneficiarios directos, además de los y las estudiantes, a la sociedad y la región, debido a que consideran que su impacto está relacionado con el tipo de personas y profesionales que está entregando para su servicio, además de contribuir ofreciendo alternativas de solución para el abordaje de las diversas problemáticas de la sociedad, las cuales se están asumiendo desde las funciones sustantivas de la universidad.

La Universidad de Ibagué y la Universidad Nuestra Señora de La Paz agregan otros actores que hacen parte del ejercicio de la RSU,

como lo son la comunidad académica y particularmente los docentes, con quienes tienen mayor contacto los estudiantes.

En este aspecto es importante insistir que la RSU no es un concepto que solamente se asocie a estudiantes o a ciertas comunidades con las que se encuentre vinculada la universidad a través de sus programas o proyectos, por el contrario esta apuesta ético-política debe reconocer como primera instancia a todos y cada uno de los miembros de su comunidad educativa en quienes se debe ver reflejado de manera consecuente tanto los discursos como las acciones propuestas desde la RSU. De acuerdo con Vallaeys, es importante tener en cuenta los diferentes grupos de interés que hacen parte de la cotidianidad de la universidad y que se pueden ver afectados de alguna manera por las directrices de la institución, entre ellos se encuentran: personal administrativo, personal docente investigador, directivas, estudiantes, los padres de los estudiantes, los familiares de los empleados, proveedores, egresados, empleadores, comunidades locales, organizaciones sociales y el Estado. Todos estos actores permiten dimensionar no solamente la responsabilidad que tienen la universidad ante la sociedad, sino también cómo sus diversas acciones tienen implicaciones a corto y largo plazo, en este sentido,

“[...] la universidad impacta en la vida de su personal (administrativo, docente y estudiantil), así como la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene impactos ambientales (desechos, deforestación, transporte, etc.). La universidad responsable se pregunta por su huella social y ambiental” (Vallaeys, 2008, p. 9).

Desde esta mirada, resulta relevante analizar el acercamiento que tiene la comunidad educativa con las formas de expresar la ciudadanía, el manejo de los recursos naturales, el tipo de relaciones de poder y las formas de resolver los conflictos, los espacios de participación que se ofrecen, las relaciones de género, las formas de resistencia a todo

pensamiento hegemónico, el reconocimiento de la interculturalidad y la diferencia, solo por mencionar algunos aspectos.

Unidades responsables del tema de RSU

Cuando se hace referencia a las formas que tiene la universidad de gestionar la responsabilidad social se está haciendo mención a la estructura administrativa dispuesta para coordinar los diversos programas y proyectos que se tengan previstos para materializarla, tanto internos como externos a la universidad. Desde esta perspectiva se encontraron dos tipos de tendencias en esta segunda caracterización: las universidades que disponen de una unidad encargada de tales procesos, y las que han delegado estas responsabilidades en alguna facultad o programa disciplinar específico de la universidad.

Con respecto a la primera forma de proceder, encontramos que seis de las nueve universidades cuentan con una unidad encargada de la gestión de los procesos de RSU entre las que se encuentra la Universidad Internacional del Ecuador con la “unidad de vinculación a la comunidad” que tiene como función principal el diseño, ejecución y evaluación de proyectos al interior y exterior de la universidad. Esta unidad se disgrega de la dirección general académica, cuenta con objetivos y funciones concretas relacionadas con el diseño de protocolos, políticas y estrategias internas que motivan la participación y articulación de las diferentes unidades académicas. Es interesante observar cómo, aunque en esta unidad recae la responsabilidad de dar cuenta de los diferentes procesos que se dan en el marco de la extensión social, los proyectos y programas que se generan son producto del esfuerzo mancomunado de las diferentes unidades académicas.

La Universidad Autónoma de Occidente (Cali), dentro de su estructura organizacional cuenta con la Unidad de Proyección Social, la cual es liderada desde la rectoría. Dicha unidad tiene, entre otros propósitos, “la adecuada coordinación y participación colegiada entre las distintas dependencias que tienen a su cargo procesos, proyectos

y acciones de proyección social” además de establecer como líneas de interés en el tema de proyección social las siguientes: cultura de la comunicación, articulación en el marco del sistema de educación, educación continua, consultoría y asesoría, comunidad de egresados, capital social y desarrollo comunitario, relaciones intersectoriales, medio ambiente y desarrollo sostenible, cultura de la democracia, visibilidad e impacto de la investigación.

Es importante mencionar que cada una de estas líneas cuenta con una asignación presupuestal que garantiza el cumplimiento de sus objetivos. Llama la atención cómo la línea de capital social y desarrollo comunitario tiene como propósito “aportar al fortalecimiento de la política pública y al desarrollo regional” además de la línea de fortalecimiento de lo público en la sociedad que tiene como fin “el fortalecimiento del interés colectivo sobre la gestión y política pública” este tipo de intereses dan cuenta de un nivel de incidencia ético-político mayor, al estimular en la comunidad el pensamiento crítico y la formación política.

Por su parte, la Universidad de Ibagué, cuenta con una Dirección de Proyección Social adscrita directamente a la Rectoría, la cual tiene como responsabilidad “los programas y proyectos de gestión social, extensión, proyección social y responsabilidad social universitaria” los cuales se articulan con las diferentes facultades académicas para su diseño ejecución y evaluación. Además cuenta con un comité de Responsabilidad Social Integral en el que participan representantes de las empresas, el Estado, la universidad y la sociedad civil, este aspecto en particular llama la atención en la medida en que la vinculación de los diversos actores sociales hace que se potencialicen y enriquezcan los procesos de responsabilidad social y, lo más interesante, es que son impulsados desde la academia, lo que la posiciona desde otra perspectiva de incidencia, donde se reconoce cerca a la realidad dándole una voz política.

La Universidad Latina de Panamá, a través de su unidad académica de Proyección y Extensión Universitaria, centra su accionar en dos sentidos; uno la atención de los estudiantes y otro en actividades

comunitarias; en el primero se presentan acciones como: bienestar estudiantil, atención a egresados, actividades sociales, culturales y deportivas, acompañamiento escolar y alianzas con la empresa privada para procesos de formación de los y las estudiantes. Con respecto a lo comunitario, se realizan jornadas de atención y prevención en salud, formación para la paz, atención psicológica, formación en iniciativas de emprendimiento, jornadas ambientales, alfabetización en el manejo de informática; estas iniciativas se encuentran dirigidas a población en condición vulnerabilidad social.

La Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz cuenta con la División de Responsabilidad Social de la que hace parte, tanto de la comunidad universitaria como del público externo; dicha unidad tiene como propósito “articular las demandas sociales a través de programas y proyectos que beneficien a la comunidad en necesidad” para tales fines emprende proyectos relacionados con voluntariado y la formación comunitaria por medio de los y las estudiantes en su disciplina específica con el fin de fortalecer la formación ciudadana y las competencias disciplinares.

Por último se encuentra la Universidad Nuestra Señora de La Paz, que cuenta con la Dirección de Interacción Social y Servicios, unidad encargada de los proceso de proyección social, responsable administrativamente de formular y orientar políticas relacionadas con la proyección social, además de articular procesos con instituciones privadas a nivel local e internacional para el intercambio de conocimientos.

Al indagar por cuáles eran los principales objetivos de funcionamiento de estas unidades encontramos los siguientes:

- Generar alianzas con organizaciones públicas, privadas, locales, nacionales e internacionales de intercambio y cooperación, con el propósito de propiciar otro tipo de reflexiones y acciones robustecidas en beneficio de la sociedad y con el ánimo de propiciar la construcción de nuevos conocimientos para la academia. De esta postura hacen parte la Universidad Internacional del Ecuador, la

Universidad Nuestra Señora de La Paz, la Universidad Autónoma del Occidente (Cali) y la Universidad de Ibagué.

- Promover proyectos sustentables y sostenibles al interior de la universidad articulándolos con las diferentes facultades académicas y relacionándolos con las necesidades más sentidas de la comunidad. Asumen este objetivo la Universidad Internacional del Ecuador, la Universidad Nuestra Señora de La Paz y la Universidad de Ibagué.
- Realizar seguimiento a los diferentes proyectos existentes con el propósito de velar por su cumplimiento, potencializando constantemente los procesos. Las universidades interesadas son la Universidad Internacional del Ecuador, la Universidad Nuestra Señora de La Paz, la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz y la Universidad de Ibagué.
- Difundir el sentido de la identidad cultural, los valores humanos y el reconocimiento de otros saberes diferentes a los legitimados por la academia donde se enfatice en “el saber aprender con otros, saber conocer en contexto y el saber hacer con sentido”. Lo anterior corresponde a lo expuesto en los objetivos de las unidades de RSU de la Universidad Nuestra Señora De la Paz y la Universidad Autónoma del Occidente (Cali).
- Tomar parte en la formación política de las comunidades con el interés de impulsar y hacer gestión pública para el reconocimiento de los intereses del colectivo, esto fue expuesto por la Universidad Autónoma del Occidente (Cali).

Con respecto a los objetivos de las diferentes unidades de Responsabilidad Social Universitaria, se hace notorio el interés que se muestra por articular los procesos sociales con distintas entidades públicas y privadas lo que en definitiva potencializa los procesos sociales e integra a diferentes actores a participar en determinadas causas sociales, que ponen a la academia desde otros lugares de enunciación.

Por otro lado, llama la atención cómo en su mayoría estas unidades vienen articulando el diseño, ejecución y evaluación de proyectos

con cada uno de los espacios académicos, lo que deja ver la proyección social como un proceso que transita por las diferentes instancias de la universidad, sin embargo queda el reto de llegar a otros actores que hacen parte de la comunidad educativa, como docentes, administrativos y evidenciar cómo la RSU se materializa en sus acciones.

A diferencia de las anteriores instituciones de educación superior, la Universidad de Concepción del Uruguay, aunque no reporta una unidad encargada del tema en RSU, relaciona el ejercicio de la extensión social al decanato de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación, donde se establece como principal propósito “Proyectar a la Universidad de Concepción del Uruguay a la región, como un centro de cultura, conciencia ética, pensamiento crítico, creatividad artística, innovación científico-tecnológica, mediante proyectos y actividades de extensión, comprometiéndose con las demandas y necesidades de la sociedad, promoviendo procesos de innovación social e interacción con los actores sociales del territorio, aprovechando las potencialidades del mismo y sus vinculaciones interinstitucionales”.

En esta misma línea se encuentran el Politécnico Gran Colombiano y la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que sin contar con una dependencia particular para el ejercicio de la extensión social, establecen una serie de acciones como: el ofrecimiento de becas a estudiantes en condición de fragilidad social, procesos de sensibilización y formación en el tema ambiental, atención integral a los estudiantes y docentes entre otros aspectos. Cabe anotar que no se identifica una diferencia con respecto a las universidades que participaron en el primer informe en términos de que se reporte la existencia de alguna unidad de extensión social para esta segunda caracterización.

Luego de analizar cómo se ha venido constituyendo administrativamente las apuestas de RSU al interior de las universidades caracterizadas, es conveniente en este punto retomar a François Vallaëys, quien afirma que la universidad debe tener presente a la hora de establecer sus acciones socialmente responsables las siguientes formas de proceder; en relación con la *gestión interna* que hace referencia a:

“La transformación de la Universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella un modelo de desarrollo sostenible (política de protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de los desechos, etcétera)” (Vallaey, s/f, p. 4).

Lo anterior supone que a la hora de establecer las políticas y áreas encargadas del tema de responsabilidad social, lo más conveniente será buscar la coherencia en todas y cada una de las acciones que se realizan en la universidad. Esto implica una cobertura mayor a la de velar por los intereses de estudiantes o realizar acciones específicas en beneficio de la comunidad; se hace necesario desde esta perspectiva pensar e involucrar a otros actores como docentes, personal administrativo, empleadas y empleados de servicios generales, proveedores, comunidad circunvecina a la universidad y en general todos aquellos que hagan parte de la comunidad educativa. Ser socialmente responsable implica permear cada una de las acciones cotidianas de la universidad, es decir, es importante que primero se constituyan y fortalezcan las prácticas discursivas al interior de la universidad, para que cobren vida en la implementación de otros escenarios comunitarios.

Sumado a lo anterior Vallaey insiste en afirmar que los docentes juegan un papel importante en términos de la orientación de sus prácticas y la apuesta política de las mismas. En este caso lo ideal sería que se promovieran, desde cada especialidad, el aprendizaje y la investigación a partir de la construcción de propuestas o proyectos de carácter social que acerquen a estudiantes, al servicio de su comunidad y la región. En resumen esta visión de la responsabilidad social implica más que la realización de acciones aisladas, por el contrario, significa la construcción de un engranaje que impulse las apuestas políticas de la universidad para que se logre incidir en la sociedad.

Descripción de las experiencias y/o proyectos desarrollados en el marco de la RSU

Para llegar a este segundo momento de la caracterización fue necesario hacer una lectura general de cada uno de los proyectos, determinando las líneas temáticas que orientan el quehacer social de las universidades y que para efectos de la comprensión de este escrito se denominan componentes. En este sentido, se identificaron ocho componentes, a saber: (1) capacitación y educación; (2) atención de servicios y ayuda humanitaria; (3) ambiental; (4) apoyo financiero; (5) salud; (6) voluntariado; (7) investigativo; y, finalmente (8) incidencia en la construcción de política pública. La definición de cada uno de los componentes se realizó a partir de los procesos de gestión que propusieron las organizaciones a través del relato de sus experiencias. En este aspecto, se hace necesario mencionar que aunque hay un componente que hace referencia específicamente al tema de la educación, los otros componentes tienen apuestas pedagógicas orientadas a temáticas específicas; esta observación general de los procesos sociales de las universidades dio paso a dos preguntas que son clave para la interpretación de cada componente y para generar otras inquietudes que aviven la reflexión con relación a la función social de la universidad: ¿cuáles son las necesidades de nuestros contextos locales y latinoamericanos? ¿Qué sustentos éticos, políticos y teóricos orientan los procesos de gestión de la función social de la universidad? A continuación se procederá a describir las experiencias a la luz del componente en el que se ubican.

Tipos de proyectos ejecutados

Componente de capacitación y educación

Este componente se propone dar cuenta de las diferentes experiencias que vienen realizando las universidades alrededor del tema de educación en el marco de la extensión social. Es importante

mencionar que se observó una mayor presencia de las universidades participantes en la segunda caracterización, lo que deja ver el horizonte de gestión en el marco de la extensión y la responsabilidad social, así como también se está reconociendo en la educación una estrategia que busca principalmente incidir de manera positiva en la situación social de las comunidades.

Al respecto se identifican dos escenarios en los que se gestionan estos procesos: la comunidad educativa y los grupos poblacionales externos a la universidad. En el primero, se hace evidente el interés por favorecer las competencias académicas tanto de los estudiantes como de los docentes a través de cursos de actualización que permiten el fortalecimiento de competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo escenario tiene como pretensión ofrecer espacios educativos particularmente para la población en fragilidad social, donde se busca promover el acercamiento con la investigación, los derechos humanos, el cuidado de los recursos naturales, el manejo del conflicto, la formación en ciudadanía y el acompañamiento escolar en algunas áreas específicas.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico se ha propuesto particularmente en el aspecto educativo por medio de la “[...] creación de espacios para un dialogo nacional entre las instituciones de educación superior, el medio cultural, instituciones políticas, privadas, cívicas y sectores religiosos”. Desde esta perspectiva en el marco de la extensión social se vienen generando proyectos relacionados con procesos educativos en dos líneas, una que hace referencia al acompañamiento escolar a niños y niñas de las escuelas en las áreas de español, inglés y matemáticas de manera mancomunada con las directivas de las instituciones educativas; la segunda línea hace referencia al trabajo de promoción y prevención con la población de niñas adolescentes embarazadas, familias y diferentes grupos sociales en condición de fragilidad social a través de charlas, provisión de artículos de primera necesidad, apoyo emocional, y consultorio psicológico entre otros, para este fin se articula con organizaciones tanto públicas como privadas.

Partiendo de lo anterior, se identifica como propósito principal reconocer en los escenarios externos a la institucionalidad la posibilidad de ofrecer otros saberes a las personas que no tienen la opción de acceder formalmente a la academia, pero que lo hacen de manera indirecta a través de procesos de formación comunitarios.

Por su parte, la Universidad Latina de Panamá viene adelantando en el aspecto educativo programas de capacitación y actualización a sus docentes con el propósito de favorecer “la reflexión crítica sobre su práctica de enseñanza e introducir nuevas herramientas conceptuales y metodológicas” adicional a lo anterior se menciona procesos de actualización para docentes y egresados en el manejo de inglés y de software para procesar datos y análisis estadístico, así como también brinda atención a sus estudiantes a través de actividades culturales, deportivas y educativas. En relación con la comunidad externa a la universidad se cuenta con un proceso de atención comunitaria a ocho grupos poblacionales cercanos al Caño Martín Peña, la cual se materializa a través de actividades educativas, empresariales y culturales.

La Universidad Autónoma (Cali) presenta diversos proyectos en lo que respecta a los procesos de formación; estos se dan en las dos líneas mencionadas (al interior de la universidad y en la comunidad externa). Con respecto a la primera, encontramos los siguientes proyectos: “Universidad inclusiva” y “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”. Estos proyectos buscan atender las capacidades diversas de los y las estudiantes a través de la incorporación de nuevos ambientes de aprendizaje y de estrategias de trabajo que favorezcan las competencias en lecto-escritura.

Con respecto a la comunidad externa a la universidad se encuentra el siguiente proyecto: “Programa estratégico para la innovación en la gestión empresarial, mediante la asimilación, difusión y generación de nuevos conocimientos en gestión energética y nuevas tecnologías e implementación del Sistema de Gestión Integral de la Energía en empresas de cinco regiones del país”. Dicho proyecto

capacitó a 300 líderes en el tema de gestión energética. La siguiente experiencia hace referencia a la alianza con colegios rurales y el sector productivo con el propósito de facilitar el acceso de los pobladores de zonas rurales a la educación superior. Le sigue el “Seminario permanente en Filosofía del Derecho y Derechos Humanos” que trabaja de manera mancomunada con grupos de investigación, facultades académicas y la participación de una universidad extranjera.

Por su parte, la Universidad de Ibagué en el marco de su propuesta de “Responsabilidad Social Integral”, que vincula a diferentes sectores de la sociedad como el Estado, la universidad, la empresa privada, el gobierno y la misma ciudadanía, abandera dentro de sus proyectos de orden educativo los siguientes: el proyecto “Ondas” que, en alianza con COLCIENCIAS, se propone “acercar a los niños, niñas y jóvenes al descubrimiento de su entorno inmediato por medio de la investigación”. En esta misma línea se encuentra el proyecto “Pequeños científicos” que tiene como pretensión apostarle a otro tipo de prácticas de enseñanza particularmente en las ciencias naturales donde se promuevan en los niños, las niñas y los jóvenes procesos de indagación desde el aula de clase. En otro aspecto de la educación que tiene que ver con el manejo pacífico del conflicto y la participación ciudadana surge el proyecto “Paz y Región” el cual se apoya en organizaciones públicas y privadas para llegar a 25 municipios del departamento del Tolima con la participación de 70 estudiantes. Se considera necesario resaltar que en la primera caracterización en el tema de educación solo se reportó el proyecto “Avancemos”, situación que cambia notablemente para la segunda caracterización si se tiene presente que la universidad de Ibagué propone tres proyectos más, lo que da cuenta de los importantes avances que se han venido desarrollando, no solamente, en términos de ampliar sus proyectos de tipo educativo con perspectiva comunitaria en escenarios rurales, sino en la construcción de alianzas y convenios con entidades estatales y municipales que le permiten adelantar procesos sociales con recursos públicos.

Adicional a lo ya mencionado, llama la atención cómo la Universidad de Ibagué presenta una nueva propuesta de gestión interna,

donde propone la responsabilidad social integral que básicamente busca articular en sus procesos de RSU a la empresa privada, el Estado, la universidad y la sociedad civil con el propósito, no solo de generar proyectos sino también de contribuir en la construcción de la política pública. Este tipo de avances permite ver cómo la lectura de lo que se hace al interior de la universidad, sumado a la reflexión constante, posibilitan nuevas formas de pensarse y de hacer, en lo concerniente a la función social de la academia.

La Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz da a conocer como experiencia, con relación al tema educativo, el Centro de Formación que presta su servicio a la comunidad a través de procesos de formación técnica bimensual, con cursos relacionados en el manejo de idiomas, alfabetización de la informática, mercadeo y manejo de eventos, entre otros; la intención del proceso formativo es facilitar el acceso a la población en condición de vulnerabilidad social a escenarios laborales. Estos cursos son acompañados por los estudiantes de pregrado y sus respectivos docentes.

El Politécnico Gran Colombiano propone dentro de sus proyectos y más específicamente en el eje que ha denominado “formación para la proyección social” una oferta académica de fácil acceso para la población que no cuenta con recursos suficientes para incorporarse a la educación superior, entre las que se encuentran: capacitación en usos de tecnología, resolución de conflictos, recreación y educación. Además de lo anterior, sus estudiantes realizan prácticas sociales y profesionales con organizaciones que protegen a niños, niñas y jóvenes en condición de alta vulnerabilidad “generando escenarios de equidad y diálogo que aporten decididamente a la construcción de país”.

La Universidad Concepción del Uruguay propone tres programas que hacen parte del componente educativo y que no se encuentran registrados en la primera caracterización a saber: “Universidad para Adultos Mayores Integrados”, “Construcción de Ciudadanía Infantil” y “Prácticas Solidarias”. El primero hace referencia a una serie de ciclos que fueron pensados a la luz de las necesidades del adulto mayor, en el que se conciben como ejes temáticos desde actividades

físicas, artísticas y culturales hasta procesos de alfabetización en la informática e idiomas. El segundo programa busca, como su nombre lo indica, fomentar la participación política en los niños y las niñas, generando incidencia en las decisiones municipales y en el manejo de los presupuestos participativos; y, finalmente, se encuentran las “Prácticas Solidarias” que son la vinculación de estudiantes a procesos de formación a través de diferentes organizaciones, este proyecto está bajo la responsabilidad del profesorado universitario de Educación Física. Es de resaltar que en la primera caracterización esta universidad no reportaba ningún proyecto referente al tema educativo, lo que da entender, que producto de la reflexión y la experiencia se ha venido considerando los procesos educativos como una apuesta significativa desde la función social de la universidad. Por último encontramos a la Universidad Nuestra Señora de La Paz que, a través de su participación permanente en ferias municipales, promueve el consumo de algunos alimentos andinos, dando a conocer su valor nutricional además de resignificarlos culturalmente.

Con relación a los anteriores proyectos que presentan las universidades, Vallaeys recomienda cuatro ejes que, desde su perspectiva, debe analizar la academia a la hora de hacer sus propuestas de RSU. El primero es el *campus responsable*, que hace referencia a la gestión interna de la universidad y sus formas de proceder institucionalmente frente al “[...] clima laboral, el manejo de los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente” (Vallaeys, 2008, p. 14). El segundo eje corresponde a la *formación profesional y ciudadana*, que tiene como pretensión principal relacionar la orientación curricular con los problemas reales de la sociedad y sus diferentes actores, así como también, promover el aprendizaje solidario a partir de proyectos sociales, donde se apropien metodologías como la de *aprendizaje servicio* que viene tomando auge en la actualidad, o enfoques pedagógicos como el de Educación para el Desarrollo que fue apropiado por UNIMINUTO para orientar sus procesos de práctica en Responsabilidad Social Universitaria. Dicho enfoque, en palabras de López:

“[...] asume el reto de superar las lógicas de pensamiento dominantes, y pretende responder a la complejidad no solo del conocimiento mismo sino de la vida, necesariamente tendrá que construir un modelo ciudadano en el cual la pretensión de un conocimiento dado como verdadero y universal –expresado en muchas visiones de ciudadanías globales– propias de las epistemologías occidentales deberán ser remplazadas por la contextualidad y diversidad de la realidad misma” (2012, p. 239).

Esta postura de la educación se resiste abiertamente a leer nuestras realidades locales y latinoamericanas desde la mirada occidental y colonial. Lo contrario a esto sería apostarle a la construcción de conocimiento a partir de nuestros propios contextos reconociendo nuestras construcciones históricas y culturales, proponiendo estructuras pedagógicas que no se muevan en las lógicas hegemónicas, mediadas por la construcción de mundos binarios que propuso la modernidad y que en poco aportan a la construcción de realidades más justas y heterogéneas como las nuestras.

El tercer eje propuesto por Vallaeys (2008) es la *gestión social del conocimiento* que busca promover la producción y difusión del saber, así como también alimentarse de procesos de investigación y de modelos epistemológicos que surjan desde el aula. En este sentido es de vital importancia establecer líneas de investigación que de manera articulada con actores externos y de forma transdisciplinaria tengan la capacidad de ofrecer la producción de conocimiento necesaria para incidir en las agendas de desarrollo local y nacional y sus diversos programas.

Como cuarto y último eje se encuentra *la participación social*, que es propuesta como la responsabilidad que tiene la universidad de hacer presencia al interior de las comunidades menos favorecidas, con el interés de propiciar el aprendizaje común y constante entre la academia y la comunidad, así como también la acción colectiva y el desarrollo social.

Estos cuatro ejes que propone Vallaecys se deben retroalimentar de manera permanente con el propósito de darle vida a los procesos que adelanta la academia en lo concerniente a la RSU.

Orientación y acompañamiento en la atención de servicios y ayuda humanitaria

Este componente hace referencia a todos aquellos proyectos que, sin abandonar su función pedagógica, acompañan a la comunidad a través de diferentes servicios que van desde la orientación legal, técnica, psicológica, hasta la ayuda humanitaria.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico centra sus actividades en la atención humanitaria a población en alta condiciones de fragilidad social como pacientes de SIDA, víctimas de maltrato y abandono familiar y adictos a las drogas a través de la recolección de artículos de primera necesidad, así como también en el acompañamiento de asesorías a través de los centros de práctica supervisada en asuntos psicológicos, legales y económicos particularmente. En este mismo interés se encontró a la Universidad Latina de Panamá, que propone como experiencia el acompañamiento a la comunidad asesorándola de manera legales a través del consultorio jurídico.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Occidente (Cali) propone en el marco de su línea de desarrollo comunitario las prácticas sociales estudiantiles y profesoras que se gestionan a través de la fundación FUNDAUTONOMA, la cual tiene más de una década de funcionamiento realizando labores en beneficio de niños, niñas jóvenes, padres y madres de familia y grupos de la tercera edad, ubicados en sectores de la ciudad socialmente deprimidos; parte de las funciones de la fundación es adelantar procesos de formación para el trabajo, desarrollo comunitario, manejo del tiempo libre, fortalecimiento institucional, emprendimiento, atención integral a la mujer y promoción del arte y la cultura. Con respecto al tema de comunicaciones puntualmente presenta la experiencia del “Noticiero 90 minutos”, que

tiene más de 20 años de trayectoria e historia regional ofreciendo a la comunidad información de su interés.

La Universidad de Ibagué desde su función social cuenta con un consultorio jurídico, un centro de conciliación y los consultorios de psicología que tienen dos propósitos: afianzar las habilidades académicas de sus estudiantes relacionadas con la investigación, el liderazgo y las mismas formas de atención así como también acompañar tanto legal como psicológicamente a la población que no cuenta con recursos suficientes para acceder a este tipo de servicios.

Para concluir, el Politécnico Gran Colombiano ofrece a la comunidad a través de su programa Huella Grancolombiana tres tipos de consultorios: empresarial, jurídico y psicológico, que buscan acompañar no solamente a individuos sino también a organizaciones como la Fundación de Recicladores de Chapinero, en un proceso de atención integral y de fortalecimiento institucional, que permita el reconocimiento de la oferta de servicios a nivel distrital así como identificar y potencializar los recursos individuales con los que se cuenta. Sumado a lo anterior, se ofrece desde el espacio académico un programa orientado específicamente a la niñez, las mujeres y la familia, que tiene como intención la prevención del consumo de drogas y el alcohol.

A partir de lo observado anteriormente llama la atención que buena parte del acompañamiento que se presta a la comunidad esté orientado particularmente a la atención legal y psicológica. Sin decir que esto no sea importante, la universidad en general tendría que preguntarse qué otras necesidades aparecen en nuestras realidades y cómo podemos incidir en ellas a partir de las diversas disciplinas y desde la transdisciplinariedad. Por otro lado, sería conveniente identificar cuáles son los impactos sociales y políticos que se están generando en las comunidades a las que se está llegando a través de la extensión social y de la RSU, así como también analizar desde qué perspectiva se están leyendo a los sujetos, si como actores pasivos inscritos en una realidad con la que hay que conformarse, o como sujetos capaces, conscientes de su historia y con posibilidades de configurar otras realidades.

Componente ambiental

Con respecto a los intereses que se observan en las experiencias referidas al componente ambiental, se puede identificar dos tipos de orientaciones: uno que corresponde a la educación ambiental relacionada directamente con el manejo de residuos sólidos en comunidades externas a la universidad, y el otro vinculado con los procesos de gestión y apropiación ambiental al interior de las universidades desde sus prácticas cotidianas, buscando acreditarse como instituciones ambientalmente responsables.

Cuatro de las nueve universidades que hacen parte de esta segunda caracterización asumen como su responsabilidad el compromiso con el medio ambiente. A continuación se describen los procesos de gestión en este tema.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico centra sus actividades ambientales en el cuidado y rescate de animales abandonados proporcionándoles servicios de vacunación, esterilización y albergue provisional; además de lo anterior se muestra interesada por fomentar procesos de reciclaje y de reutilización particularmente de juguetes. A este mismo interés se suma la Universidad Latina de Panamá, que propone procesos de reciclaje y jornadas de limpieza de desecho en algunas comunidades con apoyo de sus estudiantes.

Por su parte, El Politécnico Gran Colombiano viene implementado procesos de gestión ambiental al interior de la universidad inicialmente a través de diagnósticos “de la situación fitosanitaria de todo el campus” y de todos aquellos procedimientos que le permitan certificarse como universidad ambientalmente responsable. Se concluye en este aspecto con la Universidad Nuestra Señora de La Paz, que participa regularmente con sus docentes y estudiantes de ingeniería ambiental en ferias con el propósito de fomentar el cuidado ambiental a través de estrategias como el reciclaje y la reutilización de residuos.

Retomando la pregunta sobre qué sustentos éticos, políticos y teóricos están orientando los procesos de gestión de la función social de la universidad que se propuso para este segundo momento de la

caracterización, sería conveniente cuestionarse con respecto a cuál es el sustento teórico que orienta los procesos de gestión en el tema ambiental. Al respecto, Orrego (2012), citando a May, insiste en la importancia de reconocer que existe una crisis ambiental en América Latina que se ve reflejada principalmente en aspectos como:

“[...] los tugurios de miseria de todas las urbes latinoamericanas, la deforestación masiva y la contaminación de las fuentes de agua y aire. [...] Lo anterior se suma al emanarme crecimiento demográfico de las urbes latinoamericanas, que algunos afirman llega a cerca del 80% de la población concentrada en los centros urbanos” (2012, p. 151).

Lo anterior con seguridad deja ver no solamente la pertinencia de este componente sino también problematiza el papel que juegan los sujetos en los fenómenos ambientales que se están observando, producto del cambio climático. “La presencia del ser humano, particularmente después del industrialismo moderno, parece amenazar los procesos que la Tierra durante millones de años ha tratado de establecer” (Orrego, 2012, p. 163). Esto permite evidenciar que una de las causas de los problemas ambientales que se padecen actualmente son los sujetos y su mirada antropocentrista de los recursos naturales, donde se priorizan “ciertas condiciones de vida” sin importar los costos ambientales.

De esta manera, el reto para la universidad es no reducir la educación ambiental al manejo de residuos sólidos, sino que sus apuestas deben ir más allá, si se parte de la premisa de que esta problemática encuentra su asidero en las economías modernas y el consumo desmedido que cada día va creando necesidades distintas y con ellas más toneladas de basura y daños ambientales. La educación ambiental debe comprender que existe una relación entre el consumo, la violencia, la pobreza y la supremacía del hombre al pretenderse como soberano de la naturaleza. Desde esta perspectiva, se hace necesario tener claridades en relación con qué sustenta la educación ambiental en términos ético-políticos, teóricos y, por supuesto, pedagógicos a

fin de no instrumentalizarla y así poder dar respuestas reales a necesidades evidentes.

Componente de apoyo financiero

En este aspecto, de las nueve universidades solo el Politécnico Gran Colombiano cuenta con su “Fondo de Becas Huella Grancolombiana”, que se propone, en el marco de la rsu y en alianza con la empresa privada, ofrecer recursos económicos a los estudiantes más destacados y con dificultades económicas para garantizar la continuidad de su educación. Por su parte, la Universidad Nuestra Señora de La Paz da a conocer en esta línea la alianza que tiene con la Mutual La Paz, con el propósito de facilitar el acceso al financiamiento principalmente de la vivienda y la atención odontológica, haciendo mayor énfasis en la población vulnerable.

Componente de salud

En este componente se observó primordialmente el interés por realizar diversos ejercicios pedagógicos, que en su gran mayoría se materializaban a través de campañas de promoción y prevención de la salud, donde se brindaba atención médica, oftalmológica y odontológica, así como diversas charlas relacionadas con hábitos de nutrición y prevención de enfermedades. Al respecto, la Universidad Interamericana de Puerto Rico atiende, a través de organizaciones sociales, a población en procesos de rehabilitación, ofreciendo semanalmente pruebas de dopaje, exámenes médicos de HIV y optometría, charlas educativas, curaciones de úlceras y ferias de salud. En esta misma línea, la Universidad Latina de Panamá en convenio con la clínica Yee hace atención oftalmológica a costos asequibles para la población de escasos recursos, además la Facultad de las Ciencias de la Salud que “[...] se encarga de realizar actividades de educación continua como

los cursos de signos vitales y extracción de sangre para los estudiantes de primer semestre”; de esta misma forma la universidad promueve giras médicas a comunidades como Veraguas Cañasas, donde realiza particularmente jornadas de extracciones, vacunación, medicamentos y recreación como parte de la Práctica en Responsabilidad Social de los estudiantes. Al respecto, la Universidad Nuestra Señora de La Paz realiza campañas de promoción y prevención de la salud en sectores como el Territorio Indígena y el Parque Nacional Isiboro Sécore TIPNIS; dichas campañas están relacionadas con temáticas como: presión arterial, la disminución del consumo del tabaco, la prevención de enfermedades transmisibles, la donación de sangre. Además de procesos de investigación en salud en la localidad de Zongo (La Paz, Bolivia) y en hospitales de La Paz, COSSMIL, Seguro Universitario, Hospital de Clínicas. La Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz, a través de su programa de Voluntariado Juvenil, acompaña con 304 estudiantes a tantas instituciones de Salud. Cabe resaltar que la participación de los estudiantes está supeditada a proceso de selección, formación y acompañamiento antes de llegar a las instituciones, además del cumplimiento de unas horas preestablecidas para dicha función. Las actividades que se realizan son de tipo cultural y educativo y están orientadas a niños y niñas hasta los quince años de edad y familiares que los acompañan, en el sector de emergencias de cada una de las instituciones médicas.

La Universidad Nuestra Señora de La Paz extiende sus servicios médicos a distintas poblaciones en las que se encuentra la comunidad Irupana, ubicada en Sud Yungas, así como también el municipio de La Paz donde realiza campañas de vacunación a poblaciones de adultos mayores y niños y niñas. Es importante dejar claro que buena parte de los proyectos de Responsabilidad Social que emprende esta universidad se gestionan a través del Hospital Universitario Nuestra Señora de La Paz en convenio con las facultades de medicina y odontología.

Llama particularmente la atención el interés que presentan algunas universidades a comunidades rurales, teniendo en cuenta que es en la ciudad donde se centralizan algunos servicios. Esto permite ampliar

la mirada con respecto a los escenarios y participantes que se disponen para la función social de la universidad. En este sentido es conveniente concebir a las comunidades urbanas y rurales como escenarios ideales para el aprendizaje, pero, además, como aquellos espacios en los que se puede incidir a través de la educación popular en la formulación de política pública, sumado a los procesos que se adelantan relacionados con la prevención y la promoción de la salud.

Insistiendo con la propuesta de López (2012) que establece como punto de partida para cualquier proceso de educación el reconocimiento de nuestra propia realidad latinoamericana, desde este componente es conveniente preguntarse cuáles son las prioridades más sentidas en el tema de salud en la región y de cada país. En esta misma línea se hace conveniente formular proyectos transdisciplinarios donde se vea la salud, desde una perspectiva integral.

Voluntariado

La gran mayoría de las universidades que participan de este componente coinciden en su interés por vincular a sus estudiantes en actividades de servicio a la comunidad, con el propósito de apropiarse en ellos y ellas un mayor compromiso social y sentido de la solidaridad, así como también de ofrecer mejores condiciones de vida para las comunidades que participan en estos programas.

En esta categoría se destaca la Universidad Nuestra Señora de La Paz, que da a conocer el servicio de atención gratuita de traslado en ambulancia en caso de accidente hasta el centro de hospitalización que corresponda. Atendiendo esta misma línea, la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz presenta su programa de voluntariado que viene funcionando desde el año 2002, para atender particularmente a niños adolescentes y ancianos que ingresan a cualquiera de los cinco hospitales que se encuentran en convenio con esta universidad, para ser acompañados a través de procesos relacionados con la educación y la cultura.

Es importante mencionar que este programa se encuentra avalado legalmente en Brasil a través de la ley del voluntariado, lo que implica que los estudiantes deban cumplir en número de horas (160) y en tiempo (10 meses), para ser certificados al final del proceso. Este proyecto se ubica físicamente dentro de la universidad y cuenta con todo un equipo de coordinación y seguimiento operativo al proceso, que tiene como implicación tres momentos básicos: selección de los participantes, en los que se incluyen tanto estudiantes como personal administrativo de la universidad, en este aspecto se busca como condiciones básicas “capacidad de relacionarse en equipo y adaptarse al lugar de trabajo”; el siguiente paso corresponde a un proceso de capacitación para determinar los roles que se asumirán en esta labor así como también las características y modo de funcionamiento del centro hospitalario; y finalmente, la implementación misma del ejercicio del voluntariado.

La Universidad Autónoma de Occidente (Cali), presenta la Escuela de Facilitadores Sociales (EFS), conformada en el año 2005 para impulsar el voluntariado social juvenil, principalmente de estudiantes universitarios. Con esta experiencia se busca llegar a comunidades en condición de fragilidad social a través de organizaciones sociales de base y ONG con las que tiene convenio la universidad. Para concluir, la Universidad Latina de Panamá presenta el trabajo comunal universitario (TCU) que hace referencia a procesos de voluntariado estudiantil con organizaciones públicas y privadas, teniendo como interés que se “[...] fortalezca el espíritu solidario y aporte a la solución de problemas de la comunidad panameña”. Estas actividades se realizan con distintos grupos poblacionales.

Componente investigativo

La Universidad Nuestra Señora de La Paz da a conocer como proceso investigativo un estudio que se realizó en convenio con Netherlands Senior Experts el cual tenía como interés determinar el nivel de

contaminación del lago Titicaca, así como también ofrecer alternativas de tratamiento y mitigación frente a este problema ecológico.

La Universidad Autónoma de Occidente (Cali) es la que más experiencias presenta de investigación, donde se resaltan las siguientes: “Investigación social sobre los procesos de socialización de jóvenes gays y lesbianas en su experiencia universitaria en el área metropolitana de Cali: una perspectiva de la justiciabilidad y de la construcción. Agencia de Nuevos Derechos”; “Proyecto de investigación en eficiencia energética en Cuba y Colombia”, este proyecto tiene dos propósitos, hacer intercambio de conocimientos y ofrecer alternativas de solución desde la investigación y la tecnología que permitan ahondar en las posibilidades de eficiencia energética. El siguiente proyecto sobre “Incendios de coberturas vegetales en la Cuenca Media del Río Cali, Municipio de Santiago de Cali” busca “apoyar las actividades de la Red de Investigación y Observatorio de Incendios Forestales y para regionalizar el mapa de susceptibilidad de las coberturas vegetales a los incendios forestales”.

En vista de las anteriores experiencias, donde solo participan dos de las nueve universidades caracterizadas, se hace necesario preguntarse de qué otra forma se puede articular una función sustantiva de la universidad, como lo es la investigación con los procesos de responsabilidad social. En principio habría que decir que la investigación se convierte en una herramienta poderosa en términos de posibilitar los procesos de gestión del conocimiento. Vallaeys (2008) propone en este aspecto promover la inter y transdisciplinariedad, establecer líneas de investigación relacionadas con actores sociales externos, donde se responda a necesidades puntuales y se priorice en contextos con alto nivel de vulnerabilidad social, así como también se recomienda fomentar la producción y difusión del conocimiento en comunidades menos favorecidas y promover investigaciones aplicadas que ofrezcan respuestas a necesidades puntuales.

La investigación en el marco de la RSU debe responder en un sentido general a dos propósitos: promover el desarrollo del conocimiento en beneficio de la sociedad, y sostener un enfoque holístico

que permita el surgimiento de nuevas iniciativas de investigación interdisciplinaria con las diferentes facultades y escenarios académicos de la universidad, e interinstitucional con los actores externos a la academia que hacen parte de la realidad social.

Incidencia en la construcción de política pública

La Universidad Nuestra Señora de La Paz Bolivia es la única que da cuenta de procesos sociales que inciden en la construcción de política pública a través de las mesas de alianza para la seguridad ciudadana. Dicho proyecto se adjudica administrativamente al interior de la universidad a la unidad encargada de responsabilidad social y consta básicamente de un trabajo en red donde hacen parte, además de tres universidades, el Observatorio La Paz “Cómo Vamos”, el Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios, con el propósito de “realizar acciones que busquen diagnosticar, investigar, proponer políticas públicas, impulsar iniciativas ciudadanas”.

Como se mencionó a lo largo de todo el documento, otra de las formas que tiene la universidad de hacer incidencia desde el ámbito político es a través de sus aportes en la construcción de la política pública y más aún, si se concibe como una institución que se encuentra al servicio de la comunidad. En este sentido, la educación resulta ser una de las mejores formas que se tienen de fomentar en las comunidades oprimidas miradas más críticas de su realidad y con ello, propiciar la participación activa en la toma de decisiones que impliquen la defensa del bienestar colectivo y se haga resistencia a las formas históricas de hegemonía del poder. Una muestra de lo anterior corresponde a lo logrado en América Latina a través de la Educación Popular (EP) que en palabras de Torres:

“[...] reconoce saberes culturales sociales e históricamente construidos por las clases populares, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y

prácticas sociales como la tecnología y la ciencia. Sus espacios de acción han sido en la mayoría de los casos las mismas organizaciones y movimientos populares” (2011, p. 20).

En este mismo sentido, los procesos de formación ciudadana que tienen su cimiento en la EP se convierten en propuestas pedagógicas que buscan, además de miradas más críticas de la realidad, asumir el acompañamiento de las comunidades vulnerables para la construcción de propuestas participativas donde se discute y analiza lo público en términos de la búsqueda de la justicia social. Al respecto Morán propone lo siguiente:

“Cada espacio de formación debe ser aprovechado para generar procesos críticos y creativos que permitan formar ciudadanos conforme a ideales democráticos y humanistas, entendiendo este como el encuentro del sujeto social con sus principios comunitarios, como lo son la participación política y cultural” (2009, p. 12).

En términos generales podría decirse que la academia es responsable de propiciar nuevas formas de subjetividad política a través de los procesos educativos que acompaña en comunidad. Con esto se busca que los sujetos tengan la capacidad de leerse y asumirse dentro de la sociedad para tener el poder de incidir en su propia realidad.

Para concluir, habría que decir que en su gran mayoría las organizaciones tienen claridades sobre cuáles son sus intereses, a qué población están dirigidas sus acciones y cuáles son los actores sociales comprometidos en los distintos procesos que se han emprendido. Cabe anotar que cada una de las intencionalidades de los proyectos, responden a realidades concretas que se presentan al interior de la universidad en comunidades aledañas a la institución educativa y en algunos casos en sectores rurales. A pesar de los procesos que se vienen adelantando por parte de cada una de las universidades en lo correspondiente a extensión y responsabilidad social, se considera

necesario seguir insistiendo en nutrir la reflexión y las prácticas discursivas a través de la búsqueda de apuestas teóricas y ético-políticas que den norte con respecto a cómo leer las realidades emergentes, así como a nuevas formas de abordar dichas realidades.

En relación con los grupos poblacionales que están atendiendo estos proyectos, se encuentra una serie de actores sociales que dinamizan los procesos, es así como van apareciendo organizaciones públicas y privadas, docentes, comunidades rurales y urbanas, estudiantes universitarios, niños, niñas y jóvenes, adultos mayores, familias y la empresa privada. El grupo poblacional que hace mayor presencia en los distintos proyectos corresponde a los niños, niñas y jóvenes a quienes se viene acompañando a través del fortalecimiento académico, el manejo del tiempo libre, actividades lúdicas, deportivas, artísticas y espacios de atención y prevención en salud.

En esta misma línea es interesante ver cómo las universidades vienen realizando distintos convenios con entidades educativas, sociales, civiles y empresariales para potencializar los servicios y recursos que se le presta a la comunidad. Es así como se pueden ver proyectos donde las universidades asesoran a la empresa privada en el manejo de recursos naturales y a su vez se realiza gestión del conocimiento.

En este sentido, si se parte de la premisa de reconocer a las otras instituciones como actores importantes que hacen parte del proceso de la extensión y responsabilidad social, habría que explorar la posibilidad de vincular de manera más cercana a las entidades públicas y sus recursos, con el propósito de movilizar la consecución de procesos sociales que puedan llegar a incidir en la construcción de la política pública y en la reivindicación de los derechos de los distintos grupos poblacionales. Además de lo anterior, se encuentran como actores sociales de estos procesos las y los estudiantes universitarios y las y los docentes, quienes participan activamente a través de diferentes actividades al interior y exterior de la universidad, con el propósito ya sea de fortalecer habilidades relacionadas con aspectos académicos, personales o de beneficio para la comunidad que se encuentran socialmente excluidas.

Otro actor social que ya empieza a tener mayor presencia en las experiencias de RSU son las comunidades rurales. Este escenario es particularmente interesante en el sentido de que hay una mayor concentración de los procesos de extensión social de la universidad y de otro tipo de instituciones en las ciudades, lo que pone a la población campesina y sus realidades como poco cercanas a la academia. Vale la pena inquietarse por qué otros tipos de procesos se pueden impulsar en estos contextos olvidados incluso por el mismo Estado.

Resultado e impacto de los proyectos

En relación con los resultados que reportan las organizaciones, es importante mencionar que de las nueve universidades que participaron en esta segunda caracterización solo cinco dieron a conocer los resultados de sus procesos de extensión y responsabilidad social. En el caso de Universidad de Concepción del Uruguay con respecto al programa “Universidad para Adultos Mayores Integrados” establece como significativo la acogida que ha tenido este espacio educativo y recreativo en la población de adultos mayores, donde 200 participantes se vincularon a los cursos ofrecidos por la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación. El programa “Construcción de Ciudadanía Infantil” reconoce como uno de sus mayores logros la articulación con distintas instituciones públicas para la constitución del proyecto, además de trabajar mancomunadamente con diferentes docentes de una institución educativa, con el propósito de afianzar en los niños y niñas reflexiones más profundas con respecto a lo que implica su rol en la comunidad y la construcción de subjetividades en el marco de la ciudadanía infantil.

Por su parte, la Universidad Nuestra Señora de La Paz da a conocer como resultados, particularmente de los proyectos referidos al tema de salud, el posicionamiento del centro de salud al interior de la comunidad local, además de la incidencia que este espacio tiene como un escenario de aprendizaje situado que permite afianzar

en los estudiantes “un alto grado de capacidad técnica y una elevada conciencia social”. El servicio de atención médica que presta esta universidad a permitido atender a más de 500 personas de manera gratuita así como también consolidar el equipo básico de atención pre-hospitalaria.

La Universidad Autónoma del Occidente (Cali), a través de su proyecto de FUNDAUTONOMA, establece como resultado relevante la atención 24.016 participantes que hacían parte de 35 procesos de formación. Para el año 2011 “la fundación realizó 83 proyectos con el Estado y empresas privadas de formación y capacitación, arte y cultura, desarrollo comunitarios, deportivos, de protección al medio ambiente, publicaciones, eventos académicos, investigativos entre otros”. Con respecto al proyecto “Escuela de facilitadores sociales” se encontró que uno de sus mayores logros corresponde a la publicación de una cartilla de sistematización de experiencias, además de la creación de una emisora y consultorías ofrecidas a “la Universidad Tecnológica del Chocó con auspicio de UNV (programa de Voluntariado de Naciones Unidas) al igual que al Instituto Departamental de Bellas Artes (Cali) para la implementación de la práctica social de sus estudiantes”.

En este aspecto, la Universidad de Ibagué deja ver como resultados de sus proyectos la vinculación ascendente por períodos anuales de diferentes actores. En el caso del año 2012, participaron 68 instituciones educativas, 12.300 estudiantes, 1485 maestros, 20 participantes y asesores, así como también resalta la presencia de 33 municipios del departamento del Tolima. De igual forma la Universidad de Fortaleza-Fundación Edson Queiroz relaciona como un logro la aceptación que ha venido teniendo sus procesos de educación y capacitación en la comunidad que para el año 2012 alcanzaron una asistencia de 1.224 personas. Con respecto a su programa de voluntariado, se reconoció una cobertura de 122.740 personas atendidas en el primer período del año 2012.

Conclusiones y recomendaciones

Tanto la primera caracterización como este segundo ejercicio buscaban en términos generales dar cuenta de las experiencias que vienen emprendiendo las universidades inscritas a la RLCU con el propósito no solo de socializar dichas prácticas, sino también de avivar la reflexión en lo correspondiente a la función social de la universidad en el marco de las realidades latinoamericanas.

Partiendo de los proyectos anteriormente mencionados, en principio habría que decir que se observó en las estructuras de la visión y misión de la gran mayoría de las universidades participantes un interés centrado en alcanzar un posicionamiento institucional alrededor de la calidad académica a nivel local, nacional y, en algunos casos, internacional. Además de propiciar apuestas de formación particulares en los y las estudiantes, que van de la mano con la filosofía que cada institución universitaria profesa. Esta situación, casi generalizada de las universidades, llevó a preguntarse si la academia fue pensada desde sus inicios para ponerse al servicio de la sociedad; entonces, qué otro tipo de posicionamientos se requieren en América Latina además de la calidad académica, cómo se está entendiendo este concepto y en función de qué procesos sociales se encuentra, qué se está entendiendo por formación integral y qué tipo de seres humanos requiere la región y el contexto actual, para hacer resistencia a la violencia, la pobreza y la exclusión social.

Otro aspecto relevante en esta caracterización lo constituyó la población a la que van dirigidas todas las acciones de extensión y responsabilidad social al interior y exterior de la universidad, en este sentido se encontró que al interior de las instituciones educativas existe una tendencia por establecer procesos con docentes y estudiantes, sin embargo, en tanto ser *socialmente responsable* es algo que nos concierne a todos y todas, se hace necesario que se incluya a toda la comunidad educativa, administrativos, proveedores, personal de servicios generales y comunidad circunvecina a las universidades, solo por mencionar algunos actores que se encuentran inscritos en

la cotidianidad de las universidades. Retomando lo expuesto por François Vallaëys (s/f), la responsabilidad social antes de llegar a comunidades externas debe emprender su propia reflexión y hacer de su espacio lo más cercano a la coherencia.

En lo referente a las acciones que se realizan al exterior de las instituciones educativas, se observó una tendencia mayor por acompañar a grupos poblacionales y comunidades que presentaban mayor vulnerabilidad social, respondiendo a problemáticas particulares de cada contexto. Sin embargo, es conveniente preguntarse si la universidad debe llegar a otros sectores de la sociedad que cuentan con privilegios económicos con el propósito de generar otro tipo de miradas sobre la humanidad y la responsabilidad social.

La construcción de sociedades equitativas no es solo responsabilidad de los oprimidos, es necesario que aquellos que logran acceder a la educación superior y que, como consecuencia, son ascendidos socialmente a la clase media, cuestionen su situación de privilegio en relación con aquellos sujetos que no gozan de las condiciones mínimas para garantizar calidad de vida; además de inscribirse políticamente en luchas que pudieran ser de su interés en temas relacionados con los derechos humanos, la educación ambiental, la equidad de género, el consumo responsable y la participación ciudadana solo por mencionar algunos aspectos.

En lo concerniente propiamente a las experiencias es claro que cada uno de los componentes que emergieron responden a necesidades puntuales de cada país o zona en la que se encuentra ubicada la universidad. Sin embargo, se considera importante realizar lecturas de contextos desde la mirada latinoamericana y decolonial, así como también trabajar de la mano del Estado para hacer uso de sus recursos económicos en pro del reconocimiento de los derechos de las personas, además de insistir en los procesos de formación en ciudadanía, para incidir de forma participativa en la construcción del pensamiento crítico, la política pública y en cualquier otro espacio de participación que se dé como garantía del bienestar común. Se hace importante, además, no olvidar que los proyectos de extensión y responsabilidad social deben

tener presente una mirada teórica e involucrar de manera directa los procesos de investigación y sistematización con el propósito de no caer en el activismo y asistencialismo, para poder llegar a ese fin último que es incidir de forma positiva en la sociedad.

De acuerdo con las prácticas de extensión y responsabilidad social que presentaron las universidades para esta segunda caracterización se encontró que, a la hora de definir el impacto de los diferentes proyectos en las comunidades, la tendencia generalizada fue a través de la mención de la cobertura poblacional, justificando la participación constante de las comunidades como una garantía de la pertinencia del proyecto. En este aspecto se debe considerar, la necesidad de complementar esta información, definiendo cuáles fueron los impactos sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros, que se han generado a partir de la presencia de las universidades en las comunidades.

Para lograr lecturas cualitativas de los procesos que adelantan las universidades en el tema de RSU, y de lo que estos están desencadenando en las comunidades, se hace fundamental insistir, como ya se mencionó, en el componente investigativo, en la construcción de líneas de investigación que permitan dar cuenta de los procesos y subjetividades que se están generando y cómo esto efectivamente contribuye a la construcción de realidades más justas, este tipo de indagaciones serán seguramente un insumo importante en la construcción de nuevas propuestas y en el replanteamiento de las ya existentes.

Para finalizar, se hacen algunas recomendaciones puntuales que surgen como resultado de una lectura generalizada de las experiencias, a saber:

- Se considera necesario abrir el diálogo con las universidades inscritas en la RLCU con respecto a la comprensión de conceptos de extensión y responsabilidad social, desarrollo, formación integral. Así como también se recomienda profundizar en lo que se está entendiendo por cada uno de los componentes y sus formas de abordar a las comunidades. Si bien la intención con esta recomendación no es alinear el discurso, por lo menos se

busca establecer unos mínimos conceptuales para las universidades participantes de la red.

- Se hace necesario incorporar a los procesos de responsabilidad y extensión social la investigación aplicada o “investigación/intervención” como es llamada desde la praxeología por Juliao. Esta apuesta de la investigación engrana perfectamente con los proyectos y procesos que se dan desde la RSU ya que se propone “[...] asumir la investigación como una producción de conocimiento, pero imbricada en una práctica social y/o profesional” (Juliao, 2011, p. 68). Este tipo de apuestas de investigación tiene un interés emancipador ya que su punto de partida es la realidad social.
- Si bien es notorio cómo algunas universidades presentan mayores avances en el tema de responsabilidad social universitaria y extensión social, sería de gran utilidad propiciar el encuentro entre unas y otras instituciones con el propósito de agenciar desde la experiencia el fortalecimiento de aquellas que se están iniciando en determinados componentes.
- En aras de potencializar la cooperación y los procesos de reflexión en el marco responsabilidad y extensión social, se pone a consideración estudiar la posibilidad de emprender proyectos que busquen contrarrestar realidades similares que se presentan en la región como la pobreza, la exclusión social, el tema ambiental, la incidencia de los Tratados de Libre Comercio en América Latina, el desempleo, las desigualdades de género, la violencia, entre otros.
- Es prioritario insistir en propiciar mayores espacios y proyectos al interior de las universidades, que cobijen a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa. Así como también estudiar la posibilidad de llegar con procesos reflexivos a grupos poblacionales que se encuentran en mejores condiciones sociales para involucrarlos en procesos de transformación social.

Fuentes bibliográficas

- Botero, P. (2009), “Articulando el desarrollo con la ciudadanía global y la responsabilidad social: un experimento pedagógico”, *Polisemia*, N° 9.
- Carr, W. (1999), *¿En qué consiste una práctica educativa?*, Madrid, Ediciones Morales.
- Hernández, C., (s/f), “Responsabilidad Social Universitaria en América Latina”, recuperado el 10 de abril de 2001, en <http://dia.abmes.org.br/NovaEstrutura/_subSites/er2010/_downloads/Revista/2007_04_txt_Claudia_Hernandez.pdf>.
- Julia, C. (2011), *El enfoque praxeológico*, Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- López, L. y A. Orrego (2012), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Martínez, M. (2008), *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de la universidad*, Madrid, Ediciones Octaedro.
- Morán, Y. (2009), *Caja de herramientas para la formación ciudadana*, Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Torres, A. (2011), *La educación popular trayectoria y actualidad*, Bogotá, Editorial El Buho.
- Torres, M. y M. Trapaga (2010), *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*, Buenos Aires, Paidós.
- Tünnermann, C. (s/f), “El nuevo concepto de la extensión universitaria”, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, recuperado el 18 de marzo de 2013, en <<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>>.
- Vallaes, F. (2008), *Responsabilidad social de la universidad. Manual de primeros pasos*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- Vallaes, F. (s/f), “¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?”, recuperado el 22 de mayo de 2013, en <<http://cedus.cl/files/rsusb.pdf>>.

Vallaey, F. (s/f), “La responsabilidad social de la universidad”, Palestra, portal de asuntos públicos de la PUCP, recuperado el 18 de marzo de 2013, en <<http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>>.

“Diseñando conciencias”

Proyecto Social

Maternidad Sardá

Karina Fleider*

Introducción

La Tecnicatura de Diseño de Indumentaria se dicta en la Universidad de Belgrano desde el año 2004 y es a partir del 2006 cuando comenzamos a propiciar un espacio vinculado al trabajo social como valor agregado al Plan de Estudios de la carrera.

La idea surgió en una charla informal entre varias profesionales donde intercambiamos impresiones acerca de nuestra actividad dentro del campo del diseño y como docentes universitarias, y pronto la conversación derivó en una cuestión que nos preocupaba a todas: la de nuestra responsabilidad como actantes dentro de la sociedad y como formadoras de conciencia.

* Coordinadora de la Carrera de Diseño de Indumentaria, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Belgrano.

Todas entendíamos la necesidad de romper la barrera simbólica que invisibilizaba a sectores marginados y de concientizar –primero al resto de los docentes de la carrera y luego a los alumnos– acerca de las posibilidades que se abrían frente a nosotros una vez que esa barrera fuera derribada.

Dirigir nuestra tarea hacia zonas inexploradas, extremar recursos y poner en práctica la capacidad de crear a partir de la carencia, sin perder de vista la materia que nos ocupa: el diseño.

De esta forma, las ideas fueron encontrando un cauce y comenzó la cadena que eslabonó una preocupación abstracta con una serie de acciones concretas: en primera instancia, contagiar a los docentes el entusiasmo para que, a su vez, lo transmitieran a los alumnos. Encontrar aliados, empresas dispuestas a colaborar. Y, por supuesto, al beneficiario del proyecto.

Puesta en marcha del proyecto

Nos pusimos en contacto con una integrante de la asociación de Damas Rosadas que finalmente resultó ser el nexo entre nosotros, la Universidad y la entidad beneficiaria: la Maternidad Sardá. A su vez, Tavex Corporation fue la proveedora de los rollos de tela para la confección de las prendas a donar.

De modo que la cadena de diseño, producción, distribución y recepción estuvo conformada de la siguiente manera:

Estudiantes

Fueron los encargados de diseñar prendas o accesorios para las mamás y bebés de la Maternidad Sardá.

Docentes

Trabajaron junto con los alumnos en el fortalecimiento de sus responsabilidades solidarias y los guiaron en la concreción del producto final a través de los contenidos de cada materia involucrada.

Damas Rosadas (nexo entre la Universidad y la Maternidad)

Esta institución, conformada por mujeres, presta un servicio voluntario a la comunidad en el área de salud y educación. Se ocupó de recibir, clasificar, guardar y entregar las prendas a las madres más carenciadas.

TavexCorporation

Esta empresa fue la encargada de la donación de materia prima.

Maternidad Sardá

La entidad beneficiaria es un hospital público cuyos pacientes pertenecen mayoritariamente a grupos vulnerables, de alto riesgo sanitario, con necesidades básicas insatisfechas.

De esta manera, el proyecto cerró a la perfección: un proveedor dispuesto a colaborar con materia prima, una institución dispuesta a recibir ayuda solidaria, alumnos comprometidos con el diseño de las prendas y accesorios para las mamás y sus bebés y docentes a cargo de la coordinación general en una actividad de servicio solidario que, por otra parte, incluía contenidos curriculares, en este caso de las materias de Moldería, Práctica Profesional y Accesorios.

Qué hacemos

Los alumnos de la tecnicatura diseñan prendas o accesorios para las mamás y/o bebés de la Maternidad Sardá. Se selecciona el mejor trabajo en función de su estética, funcionalidad y precio y se produce en cantidad para su posterior donación.

En el ámbito académico, a partir de este proyecto, el proceso de aprendizaje abarcó un marco mucho más amplio que el que se venía desarrollando con relación a la materia que nos ocupaba. Así, el significado del concepto “diseño” empezó a abarcar una zona hasta entonces no explorada.

“No estoy interesado en la moda, estoy interesado en la gente”.

Yohji Yamamoto

(película “Notebook on Cities and Clothes”;

dirigida por Wim Wenders)

Este proyecto nos permite transmitir a los alumnos de qué forma el diseño de indumentaria no se restringe a aquello con lo que se suele ligar a la “moda”, entendido habitualmente como algo efímero y superficial, sino que también constituye una manifestación estética y social, un producto cultural. De esta forma, redefinimos aquello que se entiende por “tendencia”, como un concepto que debe tener en cuenta la inclusión y el respeto por las necesidades de todas las personas que conforman la sociedad. Por lo tanto el diseñador tiene una responsabilidad ética y social respecto de su actividad, que incluye la creación de nuevos significados en su campo de trabajo.

El diseñador de indumentaria debe comprender que su función no se encuentra solo en las pasarelas, sino que también puede realizar acciones de carácter social, haciéndose eco de esta tendencia de inclusión.

“La mayoría de los diseñadores del mundo centran todos sus esfuerzos en el desarrollo de productos y servicios exclusivamente para el 10% de los clientes potenciales de todo el planeta. Es necesaria una revolución en el diseño para poder alcanzar el otro 90%”.

Dr. Paul Polak, International Development Enterprises

Otros ejemplos de inclusión social en el campo del diseño

Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por la asociación civil La Usina, que busca promover un cambio de actitud con respecto a las capacidades diferentes. Esta entidad lanzó una línea de ropa con el propósito de concientizar acerca de la tolerancia y la integración de

aquellos a quienes la sociedad considera diferentes. Un proyecto que sostiene que las personas con capacidades motrices reducidas deben tener la posibilidad de crear y vestir ropa de tendencia que, además, esté en línea con sus necesidades.

“La moda, a lo largo de la historia, persiguió la belleza ideal generando una inevitable exclusión. Su concepción implica una carrera por la perfección que repercute en miles de personas con discapacidad que no responden a los patrones de lo estéticamente establecido haciendo que muchos todavía se sientan excluidos de ámbitos tan habituales como el de indumentaria” (Bea Pellizzari, directora de La Usina).

Los que participan de esta asociación entienden que hoy la moda se ha democratizado, que cada vez encuentra más destinatarios y que el círculo virtuoso se ensancha ofreciendo mil posibilidades. A partir de estas ideas pensaron la marca social Amagi, que produce una línea de ropa de diseño para personas con capacidades diferentes.

Las prendas que proponen, además de estar a tono con las tendencias y ser una alternativa de moda atractiva, se caracterizan por su diseño moderno, muy funcional. “Se sigue una curva de talles diferente que contempla las necesidades y calza mucho mejor. Además, los pantalones, por ejemplo, se abren de los laterales, tienen cintas para poder subirlos e imanes y velcro para ajustarlos”, explicó Pellizzari.

En el marco de esta iniciativa, La Usina lanzó BE FREE (“Sé Libre”), una línea de remeras de edición limitada cuyas ganancias serán destinadas íntegramente a financiar el proyecto.

El binomio moda-solidaridad está instalado en la Argentina, y con variantes bastante creativas. “En otros países también es tendencia, pero con formas más estructuradas. Aquí la solidaridad tiene un componente más emocional, de cuidar al otro pero no formalmente”, explica la ingeniera Marina Pérez Zelaschi, subdirectora del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI).

En otros países, las donaciones tienen un fin más práctico. “Surgen por la necesidad de resolver el excedente de producción apelando a las donaciones. Pero en la Argentina el saldo de indumentaria es un tema menor, y los diseñadores y pequeñas empresas están más en relación con el medio social y con las necesidades de la gente”, aclara Zelaschi.¹

Proyecto social Maternidad Sardá

Objetivos

Establecer, dentro del marco de procesos curriculares, actividades que estimulen la transformación del aprendizaje, al motivar al estudiante a poner en práctica los conocimientos adquiridos, desarrollando proyectos de la vida real, que satisfagan las necesidades de la comunidad.

Realidad socioeconómica de la entidad beneficiaria

Anualmente nacen en la Maternidad Sardá más de 6 mil bebés, muchos de ellos prematuros o patológicos. Sus padres pertenecen mayoritariamente a grupos vulnerables, socialmente desfavorecidos, de alto riesgo sanitario, con necesidades básicas insatisfechas. Muchas madres son adolescentes y/o solteras, el nivel socioeconómico y cultural suele ser muy bajo y los antecedentes de hijos fallecidos por causas prevenibles, frecuentes.

Población destinataria del proyecto

La Maternidad se encuentra situada en el barrio de Parque Patricios, perteneciente al Cordón Sur, donde Caritas reconoce que el 56,6% de la población se encuentra en situación de pobreza. En el año 2012 en la Maternidad Sardá se atendieron 6.690 partos.

1 Fuente: “Ayudar está de moda”, diario *La Nación*, sección Sociedad, 03/04/2011.

En el mismo período, se alojaron en la Residencia de Madres 1.600 mujeres cuyos hijos estuvieron internados en la Maternidad un promedio de 7,5 días.

Damas Rosadas

Las Damas Rosadas constituyen una organización con amplia trayectoria y enorme reconocimiento que presta un servicio a la comunidad en las áreas de salud y educación. Su misión es ayudar material y espiritualmente a los enfermos que se encuentran internados en los hospitales y a sus familias, prestar colaboración al personal técnico y médico de las instituciones, sin condiciones de nacionalidad, religiosas, étnicas o ideológicas.

En la Maternidad Sardá, dentro del marco del programa Maternidad Centradas en la Familia, a pedido del dr. Miguel Larguía, en el año 1970, el Servicio de Voluntarias abrió la primera Residencia de Madres de la Argentina. Allí se pueden alojar las Madres de los recién nacidos prematuros o enfermos que deben permanecer internados en el Servicio de Neonatología luego del alta obstétrica de las mismas. Actualmente, 36 mamás no solo reciben las cuatro comidas diarias, sábanas, toallas, artículos de tocador, ropa, pañales, sino que además reciben el cariño y la contención necesaria para que se puedan dedicar a la recuperación de sus hijos.

Características generales del proyecto

Metodología de trabajo

Planificación

- Definición del producto. Reuniones con los docentes involucrados en el proyecto.
- Conseguir donación de materia prima.

- Presentación audiovisual de las Damas Rosadas para los alumnos de la UB.
- Transmisión de las necesidades.
- Trabajo en clase (taller con los alumnos).

Contenidos curriculares de las materias vinculadas al proyecto

Articula varias materias:

- Diseño, desde la creatividad.
- Moldería, confección de moldes.
- Práctica Profesional, cálculo de rendimiento del textil, tizada, encimada y corte.
- Planificación de la Producción, especificaciones de costuras y armado.

Desarrollo

En un mismo taller, los alumnos de primer y segundo año bajo la supervisión de los docentes de Moldería y Práctica Profesional realizan las siguientes actividades:

- **Análisis del producto y confección de la moldería.** De acuerdo a las características espaciales de la pieza de tela, ajustan los moldes para optimizar el rendimiento del material.
- **Tizada**, ubicando las piezas según el sentido del hilo y calculando la cantidad de capas máximas para la altura de corte.
- **Encimada**, teniendo en cuenta la cantidad de la producción y el corte.
- **Prototipo** en clase como ejemplo.
- **Confección** de las prendas.

Tiempos de desarrollo



Ver **Anexo 1**. Fotos de los distintos pasos.

Ver **Anexo 2**. Testimonios de participantes.

Productos diseñados, confeccionados y donados a la Maternidad Sardá

- Año 2006: 80 batas para bebés.
- Año 2007: 80 bolsas portabebés de jean.
- Año 2008: 90 portabebés de jean (diseño diferente al del año anterior).
- Año 2009: 80 camisones (la confección fue realizada por la empresa Normandie como colaboración).

- Año 2010: 120 camisones (la confección realizada por un grupo de mamás adolescentes capacitadas por la Fundación Umbrales).
- Año 2011: 90 camisolas para amamantar (la confección fue realizada por las alumnas de segundo año de la tecnicatura, en el “Taller de costura” del INTI).
- Año 2012: 100 pares de pantuflas confeccionadas con jeans de descarte de Levi’s. Donación a la Maternidad Sardá y a la Casa Ronald McDonald.

A medida que el proyecto fue avanzando, la experiencia se afianzó de modo que la última experiencia resultó ser la más provechosa para los distintos actores que formaron parte del emprendimiento. A ella quiero referirme para dar cuenta del trabajo realizado hasta el momento.

Experiencia 2012: “El camino de las alianzas”

Diseño y producción de pantuflas con jeans de descarte de Levi’s

En primer lugar es importante destacar el modo en que las alianzas de los diferentes sectores (la Universidad y las organizaciones civiles y del sector privado) involucrados en el procedimiento de nuestro objetivo potenciaron su eficaz desarrollo.

A partir de esta alianza se incorporaron nuevos actores y el material que se utilizó para el diseño de los productos a donar lo constituyó materia prima de descarte.

Los docentes de Diseño de Accesorios y Moldería trabajaron junto a los estudiantes de la carrera en el fortalecimiento de sus responsabilidades solidarias y los guiaron en la concreción de un producto final: pantuflas.

Las empresas Levi’s y TavexCorporation fueron las donantes de materia prima.

El packaging de las pantuflas fue fabricado con material reciclado en el marco del Proyecto Carrefour-Arca,² realizado por las Cooperativas El Ceibo³ y Creciendo Juntos.⁴

Como entidad beneficiaria, se sumó La Casa de Ronald McDonald a la Maternidad Sardá, como receptora de la donación.

La Casa de Ronald McDonald es una organización sin fines de lucro que brinda alojamiento a los padres de niños con enfermedades complejas que deben ser tratadas en establecimientos hospitalarios muy alejados de sus viviendas y que necesitan ser respaldados en esas circunstancias.

El proyecto fue innovador en tanto y en cuanto:

- Involucró a una multiplicidad de actores, aprovechando al máximo las potencialidades de cada uno.
- Fue ecológicamente sustentable, al utilizar material de descarte.
- Los alumnos pusieron en práctica los conocimientos adquiridos. Además, se incentivó una vinculación entre actores que quizás nunca tomarían contacto de no ser por la presente iniciativa.
- Las empresas aparecen como actores socialmente responsables e innovadores, apoyando un proyecto multiactoral que vincula y beneficia a varios grupos de la sociedad promoviendo la cultura del trabajo, el cuidado del medioambiente y el bien social.

2 Asociación Civil Arca: grupo de investigadores dedicados a la educación y experimentación para la sustentabilidad.

3 Cooperativa El Ceibo: grupo de promotores ambientales y recuperadores urbanos.

4 Cooperativa Creciendo Juntos: escuela autogestionada donde profesores y padres se comprometen juntos en la formación y educación de los chicos.

Participantes y alcance

UNIVERSIDAD

Carrera de Diseño de Indumentaria

Estudiantes

Diseñaron y armaron las pantuflas con jeans de descarte.

Docentes

Trabajaron junto a los alumnos en el fortalecimiento de sus responsabilidades solidarias y los guiaron en la concreción del producto final a través de los contenidos de cada materia involucrada.

EMPRESAS

Levi's

Donó los jeans de descarte.

TavexCorporation

Donó la materia prima. Jeans para el interior de las pantuflas.

ASOCIACION CIVIL

Arca ONG

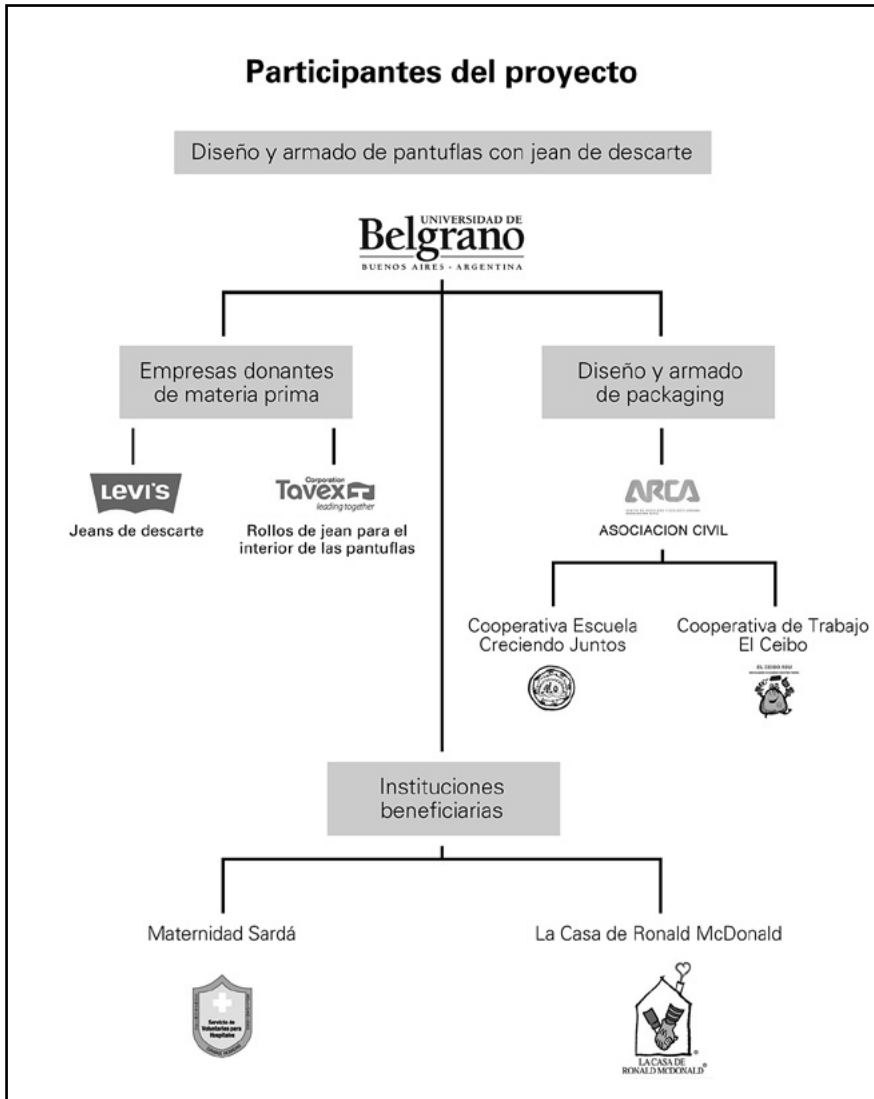
Capacitó e instaló ecotecnología en las cooperativas El Ceibo y Creciendo Juntos; donde realizaron el packaging de las pantuflas a partir de la transformación de residuos plásticos, como bolsas, envases y envoltorios.

(Arca ONG fue premiada con este proyecto llamado “Encrucijada” entre 759 proyectos presentados en Argentina, por Suman-do Voluntades, un programa de RSE de Carrefour Argentina y Foundation Carrefour, para financiar organizaciones que contribuyan al Desarrollo Sustentable).

ENTIDADES BENEFICIARIAS

Maternidad Sardá y La Casa de Ronald McDonald

Se ocupó de recibir, clasificar, guardar y entregar las pantuflas a las madres.



Desarrollo de las clases

En un mismo taller, los alumnos de primero y segundo año, bajo la supervisión de los docentes de Accesorios y Moldería, realizaron las siguientes actividades:

Clase 1

Se les entregó un pantalón Levi's a cada alumno y se explicó cómo desarmarlo para aprovechar la tela al máximo. Marcaron los moldes de la pantufla en la tela y cortaron. También se cortó en clase la goma eva para la suela.



Clase 2

Cada alumno incorporó detalles estéticos dentro del lenguaje del *jeanswear* a sus moldes y armaron una pantufla en clase. La consigna fue entregar cuatro pares por alumno. Así llegamos a una producción de cien pares.



Algunos diseños



Diseño del packaging



Conclusión

“La pregunta más importante de nuestra vida es qué hacemos por los demás”

Martin Luther King, Premio Nobel de la Paz

A través de este proyecto intentamos que los estudiantes encontrarán oportunidades de comprometerse con distintos estratos de la sociedad durante su período en la universidad para que luego puedan seguir haciéndolo como profesionales. Trabajamos valores como el respeto por el otro, la cooperación, el trabajo en equipo y el desarrollo del espíritu de confianza.

Durante siete años desarrollamos este proyecto, lo sostuvimos en el tiempo y pudimos cumplir con los siguientes objetivos:

- Generar el ámbito para poner en práctica una experiencia social.
- Salir de la burbuja académica para ubicarnos en la realidad política y social de nuestra comunidad.
- Romper con la resistencia inicial que presentaban los alumnos ante una propuesta nueva alejada de “lo *fashion*” y confrontarlos con algo distinto, para que pongan en práctica los conocimientos aprendidos a partir de un usuario real, con necesidades reales.

Nuestro próximo paso para enriquecer la propuesta es generar un nexo fluido entre la mano de obra de los sectores carenciados y los alumnos de la carrera. Aprovechar el taller de costura de la Universidad para capacitar a este nuevo grupo de mujeres en moltería y costura, sumando nuevos actores beneficiados a la donación de la producción.

Por último, esta experiencia no ha hecho más que estimularnos para continuar en el mismo camino, recorriendo otros senderos aún no explorados y aspirar a que cada vez sean más los que tengan la inquietud de desarrollar sus habilidades mirando también a los que tienen menos oportunidades.

Anexo 1

Fotos del proceso



Alumnos trabajando en la tizada, encimada y corte



En el taller de costura



Entrega de donación

Damas Rosadas de la Maternidad Sardá



Gabriela Lebenas Directora de la Casa de Ronald McDonald



Las mamás con nuestros diseños

Gracias a vos y a la Universidad por haber elegido a La Casa de Ronald McDonald para ofrecer la valiosa donación de pantuflas.

El compromiso, creatividad y dedicación con la que trabajaron todos nos conmueve y nos alienta a seguir con nuestro trabajo cada día!!!

Gracias por haber entrelazado caminos, uniendo ONG'S y el mundo académico.

Espero que sigan llevando a cabo proyectos como este y están invitados a conocer La Casa de Ronald McDonald cuando lo deseen.

Por favor hacé extensivo nuestro agradecimiento y felicitaciones a todo el equipo Directivo, Docente y Alumnos.

Un fuerte abrazo,

Gabo Lebenas
Gerente



LA CASA DE
RONALD McDONALD®

Muchísimas gracias !!

Anexo 2

Testimonios

“Más allá del reconocimiento, la sensación de ofrecer una mayor calidad de vida a otras personas con mi propuesta, no tiene precio. Es un orgullo impresionante. Y es el resultado de un largo proceso de trabajo en el que se involucró mucha gente”.

Jésica Levi
(graduada 2009)

“Como experiencia personal, me sentí muy gratificada al poder desarrollar una idea que por su funcionalidad y estética fue elegida. Elección que me permitió colaborar en forma directa con las madres de la Maternidad Sardá. Como asignatura pendiente guardo el deseo de reiterar esta experiencia”.

Constanza Puebla
(graduada 2011)

“El haber participado del proyecto social fue muy movilizador, porque yo como madre de tres hijas sé lo que es estar teniendo a tu hijo y sentirte que todo es nuevo, y que de repente haya gente que se preocupa de pequeños detalles como una pantufla o un camisón es muy esperanzador desde el lado de la madre. A mí, en particular, me llenó el alma, dejándome con muchas ganas de seguir participando este y muchos años más ya sea desde la UB u otro medio. ¡Gracias por acercarnos estos proyectos tan reconfortantes para el alma!”.

Patricia Gil
(alumna actual)

“Cuando Karina Fleider me propuso hacer pantuflas con descarte de pantalones me interesó la propuesta y mucho más articular el sector del calzado con el ámbito académico con una finalidad social. Desde mi lugar como docente y mi experiencia en el sector de calzado, sentí que hacía falta empezar por algo, transmitir la propuesta a los alumnos, la iniciativa de “hacer todos juntos”, empezamos a generar otra visión de hacer calzado... Y generar en la conciencia colectiva de los alumnos que se pueden hacer pantuflas con material de descarte sin perder lo atractivo y comercial que puede ser el producto al momento de comercializarlo o de donarlo.

Pensemos también que este proyecto tuvo como finalidad la donación, eso sumó mucho más para que los alumnos pongan todo de ellos para ayudar a quienes más lo necesitan”.

Laura Galvano

(responsable del taller de diseño y armado de una pantufla en el Proyecto Social 2012)

A responsabilidade social e ambiental das instituições de ensino superior no contexto histórico brasileiro

Mônica Mota Tassigny*
Randal Martins Pompeu** e
Marcus Vinicius de Oliveira Brasil***

Introdução

No Brasil, a questão da responsabilidade social no ensino superior é debatida desde 1996, mas efetivamente, enquanto práxis universitária começou a ser considerada nos processos avaliativos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 2005. Como em outros países, o setor universitário brasileiro (público e privado) organiza-se a partir de avaliações internas e externas com o fim de legitimar novas práticas formativas, que vão além da formação profissional. Esta pesquisa concentrou-se nas ações de responsabilidade social e ambiental de uma universidade em Fortaleza, Brasil, voltada para demandas de desenvolvimento local, regional e nacional.

* Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

** Vice-Reitor de Extensão e Comunidade Universitária e Professor Adjunto da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

*** Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

As ações de responsabilidade social e ambiental de instituições de ensino superior referem-se ao desenvolvimento e à aplicação de projetos e ao conjunto de ações motivadas pelos pressupostos e princípios da urgência da inclusão social, da promoção da igualdade de chances, da qualidade de vida e do respeito ao meio ambiente. Num país desigual como o Brasil, sobretudo com os problemas que existem na região Nordeste, estas práticas têm como um dos fins a articulação entre o ensino universitário e as demandas sociais emergentes (Calderón, 2006).

Nesta direção, este artigo foi o resultado de uma pesquisa qualitativa, por meio de fontes bibliográficas e investigação documental, a partir de um estudo de caso, a partir do método de interpretação hermenêutica (Minayo, 1994; Vergara, 2005) na análise e definição de conceitos, observando-se a dimensão histórica e a necessidade de ações social e ambientalmente responsáveis a partir de dada configuração do cenário brasileiro.

Essas análises contaram com a fundamentação de teóricos de várias áreas, como administração, política, economia, etc., na interpretação e análise das perspectivas de efetivação de uma universidade socialmente responsável no Brasil: Griese (2007); Cappelin e Guiliani (2004); Ray (2003); Fausto (1996); Holanda (1995); Furtado (1996), Desaulniers (2008), Pompeu (2012), entre outros.

O contexto da responsabilidade social no Brasil

O Brasil é o maior país da América do Sul, com mais de 190 milhões de habitantes, distribuídos em um cenário de grandes desigualdades econômicas e sociais entre as regiões, com alarmantes índices de pobreza,¹ concentrados principalmente no Norte e Nordeste (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2002).

1 Não há uma fórmula internacional consagrada para o cálculo da linha da pobreza. O Banco Mundial, por exemplo, utiliza a faixa de US\$ 1 por dia por pessoa como linha de

Apesar de abundantes recursos naturais e a existência de grandes centros tecnológicos, existe um enorme contingente de brasileiros que vivem em pobreza absoluta. Vários fatores históricos contribuíram para as desigualdades econômicas e sociais no Brasil, tais como o longo período de colonização portuguesa; as seguidas reformas populistas; o Regime militar (ditadura); a inflação por anos a fio; as dívidas externa e interna e os problemas de corrupção que tem persistido até a contemporaneidade e tem marcado não só a política, mas também tem determinado algumas das condições em que o povo brasileiro vive e trabalha.

Fatores para a urgência de ações de responsabilidade social e ambiental nas instituições de ensino superior

A diversidade geográfica do Brasil

Durante a colonização do Brasil no século XVI, as contingências estratégicas e geográficas dividiram o vasto território em duas grandes regiões (Griese, 2007): a costa e o interior. Essa divisão foi determinante para a organização socioeconômica brasileira porque trouxe consequências para a política e para a demografia, resultando um país desigual em matéria de desenvolvimento (Cappelin; Guiliani, 2004).

A maior parte dos centros urbanos desenvolveu-se ao longo ou perto da costa, embora existissem algumas políticas tentando levar desenvolvimento para o interior, como foi o caso da criação de Brasília, capital do Brasil, na região Centro-Oeste.

Também, os centros não evoluíram na mesma proporção de crescimento. Enquanto consolidavam-se a agricultura, as universidades e parques industriais e tecnológicos nas regiões Sul (32% da agricultura), Sudeste (60% da indústria nacional) e Centro-Oeste (22%

indigência e de US\$ 2 por dia por pessoa como linha de pobreza. Já a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) utiliza dados sobre os custos da cesta básica por área geográfica. O estabelecimento da linha tem implicações políticas, por medir os problemas ou o êxito de um governo, e também nas finanças públicas, ao determinar o tamanho dos gastos necessários (IBGE, 2002).

de agricultura), as regiões Norte e Nordeste não evoluíram da mesma forma (IBGE, 2002 e 2003).

A região Norte é a menos povoada, a população é predominantemente indígena; e é onde se encontra a maior diversidade biológica do planeta. A extração de borracha e madeira, a pequena agricultura e a pecuária são bastante criticadas por ambientalistas.

A região Nordeste tem clima semiárido e enfrenta secas regulares, além de problemas gravíssimos de desigualdades. Foi à primeira região a ser colonizada e herdou vestígios da política da época da escravidão, quando algumas famílias de fazendeiros, entre os séculos XVI e XVII donos da terra de grandes plantações de açúcar, monopolizavam o poder econômico e político. A maioria dos estados nordestinos está dividida entre a costa e o bioma da caatinga, com clima desértico. A economia nordestina é, basicamente, de cana de açúcar, de cacau em menor intensidade, de extração de petróleo (década de 1970) e um pequeno parque da indústria automobilística. O turismo das praias também é uma atividade relevante para expansão econômica (Pompeu; Tassigny, 2004).

Nessa breve descrição do cenário brasileiro, pode-se afirmar que o país possui substancial riqueza e abundantes recursos naturais com potencial de desenvolvimento e que é um dos poucos países onde a agricultura continua a se expandir (Ray, 2003). Entretanto, seu crescimento ainda é bastante irregular e desigual: um grande número de brasileiros ainda vivem na pobreza, convive-se com altos índices de violência e com inúmeras situações de destruição do meio ambiente (Griese, 2007).

As marcas da história e as desigualdades

As desigualdades sociais e econômicas têm sido o grande problema brasileiro para o desenvolvimento.² Desde a época Colonial até o presente,

2 Desenvolvimento neste artigo refere-se a um conjunto de ações que considera a complexidade das relações humanas na sociedade contemporânea (Morin apud Abdelmalek,

convive-se com larga disparidade regional e altos índices de pobreza que caracterizam o conjunto da população brasileira. Estão entre os dez países mais desiguais do mundo (Pompeu e Tassigny, 2004).

Desde os primeiros anos de colonização, os portugueses obtiveram grandes lucros com a expropriação de recursos naturais (Griese, 2007). O Brasil não tinha um sistema de comércio e Portugal carecia de população para povoar o extenso território brasileiro. Inicialmente, exportavam o pau-brasil para costa nordeste da Europa. No entanto, como afirmam alguns pesquisadores, foi a cana de açúcar que consolidou o desenvolvimento do sistema mercantil capitalista europeu (Fausto, 1996). Índios escravizados, até a metade do século XVI, e depois africanos garantiram a Era do açúcar (1530-1650) e a colonização do nordeste brasileiro.

A colonização do Brasil também criou uma estrutura de poder interna com ricos proprietários rurais (oligarquias) em pequena quantidade de um lado; e uma larga massa de escravos e trabalhadores livres de outro. O extenso território de fácil acesso e o número relativamente pequeno de portugueses para o gerenciamento da terra e extração de ouro demandava maiores investimentos e razoável quantidade de escravos para manter a produção e a exportação em grande escala (Prado, 1980).

Na configuração deste cenário, alguns pesquisadores brasileiros (Holanda, 1995; Furtado, 1996) afirmaram que as desigualdades econômicas e sociais no país tiveram suas origens nas oligarquias que se estabeleceram no Nordeste brasileiro: o dono da terra que controlava a população local em troca de proteção e de favores políticos.

Após a independência de Portugal, em 1822, não se alterou a estrutura econômica, política e social existente no Brasil, que continuou seu papel de exportador de matéria prima para Europa e mais tarde para os Estados Unidos (Tassigny; Nocrato, 2008). No século XIX, o

2010) tais como: as estratégias de desenvolvimento que devem se fundamentar sob o fator humano, a democracia participativa e responsável como condição necessária de valorização das potencialidades locais em face da globalização, e que o desenvolvimento sustentável englobe noções e necessidades locais de dado território.

café substituiu extração de ouro, com cultivo nas regiões Sul e Sudeste. Após a abolição dos escravos em 1888, vieram imigrantes europeus, principalmente italianos, substituindo-os nas plantações de café.

As culturas produtivas mudaram, mas a relação de poder permaneceu (Griese, 2007). Ao contrário de um resultado de lutas entre classes, no Brasil a independência demandou a oposição entre a oligarquia rural, comerciantes da coroa portuguesa e a burguesia incipiente, portanto, não foi resultado de um movimento popular (Pompeu e Tassigny, 2004). Dom Pedro I instalou um estado centralizador e burocrático, a partir do qual as pessoas precisavam de intermediadores para acesso à educação, saúde e trabalho. Isto não era solicitado em termos de direito formal, mas em termos de favores privados.

No século xx, surgiram atores no sistema político, pois o desenvolvimento industrial demandava burocratas, militares e banqueiros. Esses compuseram nova elite cuja estratégia foi dominar o estado em favor de seus interesses (Griese, 2007).

Assim, nesse período, a industrialização e o desenvolvimento econômico foram expressões de governos ditatoriais e populistas. No Brasil, a ideologia populista resume uma articulação entre o nacionalismo e o paternalismo (Griese, 2007), surgida a partir da década de 1930, coincidindo com a industrialização brasileira e identificada por um controle estatal da sociedade, funcionando enquanto estado providência. Datam deste período as leis trabalhistas e escolas elementares como uma dádiva do estado (Pompeu e Tassigny, 2004).

A partir da década de 1950, inicia-se uma fase de movimentos de esquerda como crítica ao capitalismo brasileiro, sobretudo como causa da pobreza. Juntaram-se setores progressistas da igreja, movimentos populares, etc. Desta breve efervescência social, instalou-se a ditadura militar de 1964. O golpe militar veio em nome da segurança nacional e contra os movimentos comunistas, considerados subversivos. Foi uma época de torturas e de repressão (Tassigny e Nocrato, 2008).

Em termos econômicos, o governo militar acelerou a industrialização; foi a época do milagre brasileiro: crescer 50 anos em cinco

por meio do grande endividamento externo (Rocha, 2003). No entanto, este modelo, teve como resultado uma grande concentração da renda nas classes economicamente já favorecidas e regressivas políticas salariais para as classes desfavorecidas (Evans, 1979). O Regime militar promoveu uma grande concentração dos centros manufatureiros como São Paulo e ainda intensificou o êxodo rural em várias regiões (Griese, 2007).

A crise do petróleo em 1979 e a conseqüente interrupção do financiamento externo ao Brasil causaram uma severa crise na balança comercial (Miranda, 2001). Incapaz de controlar a economia, atormentado pela inflação, além das acusações de corrupção, e ainda pressionado pela crescente pressão dos movimentos sociais pela volta da democracia, o governo militar foi obrigado a abrir canais para o retorno da democracia, num processo conhecido como “abertura” política.

A democracia e a luta contra a pobreza

A partir de 1980, um movimento denominado de “Diretas já” forçou eleições diretas para presidente. Embora tenha sido eleição indireta, venceu o candidato de oposição, Tancredo Neves, que morreu antes de assumir o cargo. Seu vice, José Sarney, não conseguiu dominar a inflação e, economicamente, o Brasil passou por grande crise financeira. Em 1988, surge uma nova Constituição, chamada de “cidadã”, que afirmou direitos fundamentais, garantias políticas e direitos sociais coletivos. Um ano após do surgimento da Constituição, Collor de Mello foi eleito presidente na primeira eleição direta para presidente, seu perfil neoliberal³ favoreceu as privatizações

3 O que se convencionou chamar de neoliberalismo constitui um conjunto de medidas políticas e econômicas baseadas nas ideias dos pensadores monetaristas, representados principalmente por Milton Friedman, dos Estados Unidos, e Friedrich August Von Hayek, da Grã-Bretanha. Após a crise do petróleo de 1973, tais pensadores começaram a defender a ideia de que o governo já não podia mais manter os pesados investimentos que haviam realizado após a II Guerra Mundial, pois agora tinham déficits públicos, balanças comerciais negativas e inflação. Defendia, assim, uma redução da regulação do Estado sobre a

e os investimentos estrangeiros no Brasil, agravando o problema da pobreza e as desigualdades. A década de 1990, foi considerada no Brasil como a década perdida, com um aumento incrível da dívida externa (Griese, 2007). Por graves suspeitas de corrupção, Collor sofreu *impeachment*, foi julgado pelo Congresso Nacional e impedido de continuar no seu cargo. Assumiu em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco, quem conseguiu reunir uma equipe econômica capaz de acabar com a inflação, por meio do Plano Real. O então ministro da Economia do Governo de Itamar Franco, o professor Fernando Henrique Cardoso, foi o autor do Plano Real, e ainda tornar-se-ia o próximo presidente da república, eleito em 1994. Data desse período um grande investimento em tecnologia de ponta (Miranda, 2001).

Fernando Henrique governou por oito anos e atraiu investimentos estrangeiros, priorizou relações com outras nações do Hemisfério Sul, consolidou o projeto Mercosul (Mercado Comum do Sul), e conquistou mais autonomia da histórica dependência econômica dos Estados Unidos (entre 1995 e 2002 foi o maior investidor no Brasil), segundo Griese (2007).

Fundou uma série de programas de combate à pobreza (Bolsa Escola) e, apesar das promessas de estabilidade da economia, acumulou-se um grande déficit interno e maior volume de dívida externa. Foi uma época de muitas privatizações e de entrada de capital estrangeiro nos setores das telecomunicações e de energia, com as vendas de históricos monopólios do Estado (Rocha, 2003).

Por intermédio do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo favoreceu os direitos humanos e a democracia, mas isto não resultou numa melhoria efetiva na condição de vida da maioria da população brasileira, sobretudo não mexeu com a estrutura da elite.

Em 2002, venceu a eleição presidencial Luis Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que também governou

economia. Além disso, os Estados passaram a desregular e a privatizar inúmeras atividades econômicas antes controladas por eles. Essas teorias ganharam força depois das eleições de 1979 no Grã-Bretanha (ungindo Margareth Thatcher como primeira ministra) e, de 1980, nos Estados Unidos (eleição de Ronald Reagan para a presidente).

durante oito anos com a promessa de priorizar a questão social da população desfavorecida. Lula lançou várias campanhas e programas de combate à pobreza, como Fome Zero, com foco na população nordestina e ampliou o alcance da Bolsa Escola: famílias que ganham até 50 Euros por mês recebem até 67 Euros para manterem os filhos na escola. Em 2009, 12,4 milhões de famílias usufruíam deste benefício, em um orçamento de quatro milhões de euros.

Esse programa contribuiu para a diminuição da desigualdade de renda no país, tirou milhões de brasileiros do poço da miséria e abriu horizontes para um enorme contingente de crianças que, sem ele, poderiam estar fadadas a passar a vida sem nunca ter ido à escola.

Nas últimas eleições, em 2010, venceu, em segundo turno, a candidata de Lula, Dilma Rousseff. Seu projeto de governo é consolidar as conquistas sociais no combate à pobreza e desenvolver o Brasil como uma nação capaz de oferecer oportunidades a todos os brasileiros. Pretende, assim, conjugar esforços para o crescimento econômico com justiça social na priorização do desenvolvimento com a sustentabilidade.

Embora muito tenha sido feito para a redução da pobreza, ainda existem graves problemas a ser enfrentados: diferenças regionais, desigualdades, justiça lenta, etc.; e recorrentes casos de corrupção na política. Em adição a economia desigual e a corrupção, outros desafios ainda se colocam para o desenvolvimento do Brasil, tais como a violência, o trabalho escravo, o crime organizado, as drogas, etc. (Pompeu; Tassigny, 2004).

A globalização e a sustentabilidade no Brasil: questões e desafios

Historicamente, no Brasil existiram antagonismos entre crescimento econômico e a preservação ambiental (Griese, 2007). Tanto na ocupação das áreas rurais quanto no processo de industrialização, tais processos basearam-se em padrões tecnológicos de uso intensivo de

recursos naturais e energia. A economia brasileira se inseriu, globalmente, especializada na exportação de matérias primas e recursos naturais; isso causou problemas de perda de *habitat* e biodiversidade, e de poluição dos recursos naturais em variados níveis (Young, 1995).

Desse processo, instaurou-se uma dupla exclusão: a distribuição desigual de bens, pois as camadas mais abastadas da população ficam com a maior parte das riquezas geradas; e a pressão ambiental oriunda de padrões de desenvolvimento predatórios desde as origens industriais no país. No campo, surge a falta dos recursos naturais, base do sustento da comunidade; nas cidades, a proliferação das “favelas” ou de ambientes degradados pela poluição do ar, e a falta de saneamento e de outras necessidades básicas não atendidas (Griese, 2007).

Neste artigo, há indícios de formulações teóricas que revelam as origens da pressão ambiental e a perda de áreas florestadas no Brasil. Essa evoluiu, historicamente, ligada aos ciclos econômicos do século xv ao xix (pau-brasil, açúcar, gado, ouro e café), todas essas atividades ligadas ao uso predatório dos recursos naturais e sem construir, *pari passu*, formas sustentáveis. Questões semelhantes podem ser observadas até hoje, como o garimpo, por exemplo, e a exploração predatória de madeira em áreas de fronteira da Amazônia, causando pouco avanço no desenvolvimento social local e grande devastação ao meio ambiente (Lustosa, 2002). A boa governança⁴ (política, empresarial, corporativa, etc.) tem que levar em conta estes graves problemas históricos para a conjugação de esforços para o desenvolvimento e a sustentabilidade.

Apenas recentemente, há, entretanto, um pensamento muito difundido de que o governo não pode fornecer sozinho a qualidade de vida para todos os cidadãos brasileiros. Por isso, surgem formas alternativas para suprir as necessidades de acesso da população aos bens econômicos, culturais e sociais. Nessa direção, garantir

4 Conjunto de práticas internas e externas que privilegiam a ética, a cidadania, o desenvolvimento e a sustentabilidade. Governança institucional tendo como base o relacionamento ético e transparente com todos seus *stakeholders*, a inclusão econômica e social e a qualificação de capital intelectual para o país.

melhores condições de vida às camadas mais pobres da população implicará envolvimento de vários atores e organizações: a sociedade, as empresas e as instituições de ensino superior. Essas últimas são chamadas a um novo e fundamental papel neste processo de favorecimento da cidadania e da inclusão social.

Nestes termos, o discurso da cidadania deve orientar a universalização dos direitos sociais como prioridade do ensino superior no desenvolvimento de processos formais e culturais que possibilitem maior participação dos cidadãos no debate político e nas decisões coletivas (Griese, 2007).

Assim, o conceito de responsabilidade social e ambiental, das Instituições de ensino superior no Brasil, baseia-se na compreensão de que o estado brasileiro não pode fornecer tudo aos cidadãos. Outras iniciativas devem motivar programas universitários que promovam a inclusão social, o desenvolvimento local e o respeito ao meio ambiente como nova perspectiva formativa do ensino superior no mundo globalizado (Pompeu, 2012).

Um marco dessa constatação vem da crescente conscientização empresarial sobre a responsabilidade social, a partir da criação do Instituto Ethos em 1998, trata-se de uma associação cujo objetivo é a disseminação de práticas de responsabilidade socioambiental (Ethos, 2009). Suas estratégias incluem direitos dos trabalhadores, respeito ao meio ambiente e transparência. E, ainda, relatórios e balanços sociais anuais e sistemas de avaliação e certificação dos indicadores de qualidade.

No ensino superior brasileiro, os sistemas avaliativos do MEC,⁵ dão ênfase à responsabilidade social da instituição, especialmente,

5 Exigência legal do mec por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – Lei 10.861/04 que no Art. 2º, inciso I, dispõe que “ao promover a avaliação da instituição, de cursos e desempenho dos estudantes, deverá assegurar: I Avaliação institucional interna e externa, contemplando a análise global e integração dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”. Observa-se a relevância que o mec tem em respaldar a responsabilidade social dentro da política da instituição de ensino. Mais adiante, no Art. 3º, a lei menciona as dez dimensões da avaliação institucional: “a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação por meio de atividades, cursos, programas, projetos e setores,

avaliam as ações universitárias em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio.

Perspectivas para uma gestão universitária social e ambientalmente responsável

Atitudes de responsabilidade social e ambiental em Instituições de ensino superior⁶ dizem respeito ao conjunto de práticas que contribuem para a edificação de uma sociedade mais justa, um meio ambiente mais saudável, tendo como base ações orientadas para a igualdade de chances, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável (Pompeu, 2012).

Nestes termos, uma gestão universitária responsável deve apoiar-se em valores que expressam uma relação ética e transparente da instituição com todos os públicos com os quais se relaciona e pelo estabelecimento de metas compatíveis com o desenvolvimento

considerando as diferentes dimensões institucionais”. O artigo 3º, inciso III, refere-se à responsabilidade social e sua natureza no campo acadêmico: “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio”.

6 A lei advinda da Política Nacional de Educação Ambiental estabeleceu como conceito da educação ambiental não formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, devendo o Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivar a ampla participação da escola, das universidades e de organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não formal. Neste particular, destaca-se o papel das universidades, vez que são um canal de embasamento teórico, possuindo maior conhecimento da comunidade onde estão inseridas. Nestes termos, a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (Art. 2º). O artigo 5º da Lei 9.795/99 destaca a democratização das informações ambientais, o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica dos problemas ambientais e sociais; a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; o fortalecimento da cidadania e a solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. Assim, o compromisso das universidades refere-se à promoção da inclusão social por meio da oferta de ensino de qualidade ao maior número possível de pessoas.

da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (Ethos, 2009).

Este conceito de gestão responsável é resultado de um movimento de conscientização recente, nos meios empresariais num primeiro momento e depois nos meios acadêmicos. Sobre este particular, alguns setores empresariais corroboraram com a tese de que cabe sim ao governo promover ações capazes de distribuição de bens sociais; entretanto, há nova missão para as organizações e não importa sua natureza (pública ou privada), urge sua cooperação mais atuante com a coletividade.

Mundialmente, observa-se que este fenômeno tem sido incentivado pelo setor empresarial que vem se adequando, progressivamente, a esta nova postura de compromisso direto com as questões sociais na adoção de comportamento responsável perante a comunidade. Nos meios universitários, trata-se do engajamento do ensino, da pesquisa e da extensão em gestões que englobam o atendimento de questões sociais emergentes como um de seus objetivos e que deve ser desenvolvida pelo estabelecimento de parcerias e pelo diálogo social na consecução dos fins do desenvolvimento com sustentabilidade. Neste sentido, é a partir de princípios e pressupostos que se formam competências de uma universidade social e ambientalmente responsável (Desaulniers, 2008).⁷

O ensino superior e a responsabilidade social no Brasil

Efetivamente, partir de 2005 a responsabilidade social passou a ser uma das dimensões analisadas como instrumento de avaliação do

⁷ É cada vez maior o número de empresas europeias que promovem estratégias de responsabilidade social em reação a diversas pressões de natureza social, ambiental e econômica. Desde 1993 há apelos para que participem da luta contra a exclusão social. No ano de 2001, a União Europeia lançou o *Livro Verde* para incentivar práticas social e ambientalmente responsáveis. (Comissão das Comunidades Europeias, cce, 2001).

Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). Foram implantadas outras ações, como avaliação externa por meio do Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior (ENADE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses instrumentos têm como prerrogativas a exigência de avaliações internas e externas, focando a qualidade da educação. Essa, por sua vez, liga-se, não raras às vezes, as ações de responsabilidade das instituições de ensino superior.

Tendo em vista o ensino superior brasileiro, de um modo geral, pode-se afirmar que a responsabilidade social universitária, constitui uma das exigências da inclusão social, do desenvolvimento econômico e da defesa do meio ambiente (Bollan e Da Motta, 2008). Algumas das principais estratégias de gestão ambiental e de responsabilidade social que podem ser aplicáveis às instituições de ensino superior são “os projetos sociais em meio ambiente; educação; saúde; cultura; de apoio à criança e o adolescente; em voluntariado e a imagem ambiental para fins de marketing” (Tachizawa, 2002, pp. 287-288).

Contudo, a melhor caracterização destas ações revela um estreito compromisso das universidades com a sociedade como finalidade institucional e acadêmica e como meio do cumprimento da tríplice função universitária de: ensino, pesquisa e extensão (Calderón, 2006).

A organização corporativa em torno de uma gestão responsável ainda constitui um movimento recente no setor educacional, entretanto, sua efetivação e universalização em território brasileiro são urgentes, pois apenas 12,81% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior e menos de 50% entre 15 e 17 anos frequentam a escola.

Este fato por si só já sugere a responsabilidade universitária como uma necessária *práxis* formadora de profissionais com forte formação ética e cidadã e, ao mesmo tempo, passa a ser uma demanda mundial, como perspectivas de combate aos efeitos negativos da globalização. A surpreendente obsolescência do conhecimento e das tecnologias de um lado, e de outro, a secular academia, deve ser repensada mundialmente quanto a suas missões institucionais. A educação superior no Brasil tem acompanhado este movimento global

de reflexão sobre as novas determinações e sobre o papel social; e vem instituindo uma série de medidas de flexibilização na gestão, na didática, nas metodologias, e na função de democratização do acesso à ciência no ensino superior.

A promoção do ensino universitário social e ambientalmente responsável engloba, assim, a formação de indivíduos qualificados para a inclusão no mercado de trabalho e igualmente críticos, moralmente competentes, capazes de tomadas de decisões frente às questões éticas contemporâneas. A autossustentabilidade, mais do que um conteúdo curricular, deve compreender o foco sobre o qual as instituições devem projetar o raio de suas ações de forma a fomentar o compromisso dos alunos com a sociedade, a vida e sua preservação (Pompeu, 2012).

Desse modo, envolve a concentração de esforços coletivos para a efetivação de uma nova formação humanística. O foco desta formação deve ser a inclusão social *pari passu* a capacitação profissional, no equacionamento das demandas de desenvolvimento com sustentabilidade.

No Brasil, muitas instituições continuam omissas diante da realidade econômica e social local e os desafios regionais e nacionais, frente ao mercado global e a participação ativa na luta contra a exclusão social. Contudo, como em outros países, o setor universitário brasileiro começa a se organizar para esta nova realidade educacional. Certamente, se não é a única solução para a grande incerteza que desafia o futuro das universidades, poderá ser um caminho de orientação que deve alicerçar a reestruturação da educação superior em direção ao crescimento com sustentabilidade (Pompeu e Marques, 2013).

As dimensões da responsabilidade social e ambiental e o engajamento das universidades

Práticas de responsabilidade social e ambiental, por sua vez, não podem ser confundidas com ações de Organizações não governamentais

(ONGs), com instituições assistencialistas ou filantrópicas ou de qualquer outra organização do Terceiro Setor (Calderón, 2008).

Os projetos sociais e ambientais no âmbito da educação superior constituem-se enquanto eficientes estratégias de abertura de novos espaços de aprendizagem. Possibilitam a vivência e o desenvolvimento não somente de valores de cidadania, mas de conhecimentos técnicos fundamentais à formação profissional no desenvolvimento de competências para acesso ao mundo do trabalho, como previsto nos pilares fundamentais da educação para o século XXI propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (Delors, 1998).

Esta responsabilidade não deve, entretanto, ser missão de apenas um laboratório, coordenação, centro ou departamento, mas diz respeito aos valores que devem permear toda a estrutura universitária, o que não exclui a possibilidade de um setor específico concentrar esforços institucionais para cumprir este compromisso com a sociedade.

Significa ainda, fazer valer como “currículo oculto” ou práxis curricular, valores direcionados ao desenvolvimento humano, dispostos em projetos pedagógicos e nas diretrizes institucionais que devem nortear as organizações do conhecimento, seus produtos e serviços, incluindo também, toda a sua estrutura gerencial. Tais valores podem ainda ser definidos no âmbito pessoal da dignidade humana, da liberdade, e da integridade; e no âmbito da equidade social, do bem comum, do desenvolvimento sustentável, da aceitação e da valorização da diversidade, e ainda da solidariedade e da participação. E por fim, no que se refere à universidade, são citadas a excelência acadêmica, o compromisso ético, e a interdisciplinaridade (Calderón, 2008).

Em outros termos, significa engajar-se com as demandas de desenvolvimento local ambientalmente responsável na formação de capital humano e social a partir da promoção do espírito empreendedor, respeito às normas de trabalho, proteção do meio ambiente, dos direitos humanos, e no engajamento na luta contra a exclusão social. Nesse particular, o Brasil tem experimentado novas fórmulas

de combate à pobreza e promovido esforços em direção à igualdade e a democracia enquanto, ao mesmo tempo, faz avançar a economia. Contudo, a complexidade social e política, e a situação econômica, apresentam enormes desafios na busca de uma saída justa e equitativa para o povo brasileiro.

As universidades no Brasil e os objetivos de desenvolvimento e de inclusão social

No Brasil é paradoxal, de extremos: “[...] uma terra com impostos da Inglaterra e serviços de Gana [...]” (Terzian, 2003, p. 34). Ostenta-se o título de 12^a economia mundial e, ao mesmo tempo, ocupa-se o vergonhoso 73^o lugar no ranking do desenvolvimento humano.

A disparidade destes números pode ser comprovada internamente não só em relação às diferenças de desenvolvimento entre as regiões brasileiras, mas na prática, significa abismos enormes para o acesso aos direitos fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, etc. Enfrentar hoje, estes desafios, constitui tarefa de grandes proporções e para várias décadas no equacionamento de uma nação dividida entre poucos incluídos e uma grande massa de excluídos.

Este cenário demanda compromissos das universidades com a democratização das oportunidades e de acesso aos direitos do cidadão brasileiro. É a consciência da ética e a corresponsabilidade entre o governo e a sociedade. Nessa compreensão, o estado não é o único responsável pela construção de uma sociedade mais justa, mas também os demais setores.

Cabe às universidades brasileiras, públicas ou privadas, a sensibilidade de descobrir, historicamente, qual é seu principal desafio em sua região e no seu estado. No caso do Nordeste, com baixos índices de desenvolvimento humano, fica claro que o principal objetivo é desenvolver pessoas. É aqui nada mais eficaz do que concentrar esforços na área da educação em todos os níveis.

Particularidades do Estado do Ceará

O Estado do Ceará está localizado na região Nordeste. A área total do Estado é de 148.825,6 km², o que equivale a 9,57% da área pertencente à região Nordeste e 1,74% da área do Brasil. Tem a quarta extensão territorial da região Nordeste e é no 17° entre os estados brasileiros em termos de superfície territorial. Possui a segunda maior economia da região, com um Produto Interno Bruto (PIB) ordem de 15 milhões de euros. Com fortes atrativos turísticos, conta com mais de dois milhões de visitantes por ano; o setor de serviços é o que compreende a maior parte da riqueza gerada, um 70,91%. O setor da Indústria gera outros 23,07% da riqueza e a agropecuária 6,02% (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, IPECE, 2010).

No que tange a divisão político-administrativa, o Estado do Ceará é composto por 184 municípios e 806 distritos, divididos em oito microrregiões e macrorregiões de planejamento e 20 regiões administrativas. Já a regionalização adotada pelo IBGE compreende sete mesorregiões e 33 microrregiões geográficas, formadas de acordo com os aspectos físicos, geográficos e de estrutura. Das mais de oito milhões de pessoas que vivem no Ceará, 75% delas vivem em áreas urbanas. A Capital, Fortaleza está entre as quatro cidades mais desiguais do mundo. Dos 184 municípios que compõem o Estado, apenas 20 ou cerca de 11% apresentam condições satisfatórias de infraestrutura e é onde vive a metade da população. Fortaleza, a Capital com 3.231.116 habitantes, tem os melhores índices e representa 29% da população do Estado. Isso demonstra que a grande maioria dos municípios detém índices econômicos e sociais classificados como baixos (IPECE, 2010).

O Ceará tem um dos piores indicadores econômicos do país. Conta-se com 48% da população que vive na pobreza, com 68 Euros por mês. Com relação a Fortaleza, o Laboratório de Estudos da Pobreza (LEP, 2010), da Universidade Federal do Ceará, afirma que se levaria quase um século para sair da linha da pobreza.

Nessa direção, necessita-se de estratégias urgentes, voltadas para a geração de emprego e renda. Na sequência, prima-se por uma

melhoria da educação e da saúde. Essas constituem ações fundamentais para alterar o cenário de desigualdade do Ceará.

O caso da Universidade de Fortaleza e as questões de cidadania, desenvolvimento e sustentabilidade

A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) dos seus 40 anos de existência possui a marca da responsabilidade social e ambiental, antes mesmo que esse conceito assumisse a dimensão em que hoje se posiciona no âmbito mundial, em virtude da missão institucional de ser promotora e indutora do desenvolvimento do Ceará.⁸

É uma das poucas universidades brasileiras a inserir a variável responsabilidade social e ambiental como *práxis* pedagógica do ensino superior, no intuito de garantir acesso à saúde, à educação, à justiça, ao emprego e à capacitação da população de baixa renda situada no entorno do *campus* (Pompeu e Marques, 2013).

Estas práticas se fundamentam numa ética de corresponsabilidade com o Estado, com a sociedade, no engajamento da universidade conforme as necessidades de inclusão da comunidade em diversos convênios de cooperação.

Nessa direção, a UNIFOR implantou vários projetos de responsabilidade social e ambiental dentre os quais se destacam o Núcleo de Gestão Ambiental (NUGEA), que visa o combate ao desperdício e aumento da eficiência no uso de recursos ambientais e de proteção de animais no *campus*; o Centro de Formação Profissional (CFP) que oferta cursos gratuitos de formação técnica que propiciam a geração de emprego e renda; o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) e o apoio à Ciência e a Tecnologia por meio dos fundos de pesquisa; o Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI) que promove acesso

8 A UNIFOR foi criada em 1973 e possui cerca de 25 mil alunos, 1158 professores; e está situada numa área de 77 hectare (ha.) Disponível em <www.unifor.br> Guia do campus (acesso em julho de 2013).

aos serviços de saúde primária; os projetos de esportes, por meio da Divisão de atividades desportivas; ao Escritório de Práticas Jurídicas (EPJ) que promove acesso gratuito à justiça; e a Escola de aplicação Yolanda Queiroz, uma escola gratuita para famílias de baixa renda com crianças de 3 a 10 de idade que necessitam estudar, etc.

O relacionamento com a comunidade em seu entorno, prioriza investimentos nas áreas de educação, cultura, meio ambiente e promoção da cidadania com foco na educação/formação profissional de jovens e adultos. Existem programas de voluntariado, tais como os projetos Jovem voluntário e Cidadania ativa, que oferecem aos moradores das comunidades carentes atendimento e acompanhamento em atividades lúdicas, educativas e sociais. Destaque para o Projeto educação e saúde na descoberta do aprender, que promove o ensino de português e matemática para pacientes (infantis) renais crônicos durante o tratamento de hemodiálise (Tassigny, 2008).

Dessa forma, a UNIFOR coaduna com os objetivos de desenvolvimento do Milênio⁹ e vêm adotando, em suas estratégias formativas, ações que visam à promoção da justiça social das quais podemos destacar:

META 1 – Erradicar a extrema pobreza e a fome

- Apoio à geração de emprego e renda no Centro de Formação Profissional.
- Programas de voluntariado.
- Programa de Inclusão Digital/Cidadania Ativa.
- Contratação de aprendizes: Projeto Jovem Voluntário.

9 Em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu oito Objetivos do milênio (ODM) que no Brasil também são chamados de “Oito jeitos de mudar o mundo”, que devem ser atingidos por todos os países até 2015.

META 2 – Educação de qualidade para todos

- Escola de aplicação Yolanda Queiroz para crianças de baixa-renda. Parceria para o desenvolvimento de projetos educacionais e ambientais.
- Acesso à justiça no Escritório de Práticas Jurídicas (EPJ).
- Projeto Cidadania Ativa.
- Promoção da educação de funcionários.
- Núcleo de Aplicação de Tecnologias da Informação (NATI).
- Programa de melhoria da leitura e da escrita por meio do Projeto educação e saúde na descoberta do aprender, para pacientes com problemas renais.

META 3 – Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres

- Cuidados com a saúde, segurança e condições de trabalho e assistência jurídica.

META 4 – Reduzir a mortalidade infantil

- Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI): consultas médicas, imunizações, enfermagem, odontologia, nutrição, psicologia, acompanhamento de gestantes, etc.

META 5 – Melhorar a saúde materna

- Melhoria das condições de saúde e a questão ocupacional da mulher: exames periódicos e campanhas preventivas, consultas médicas, acompanhamento de gestantes e idosas, odontologia, serviço social, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, enfermagem, etc.

META 6 – Combater doenças sexualmente transmissíveis e outras doenças

- Envolvimento da universidade em campanhas de educação e saúde e imunizações.

META 7 – Garantir a sustentabilidade ambiental

Implantação do Núcleo de Gestão Ambiental (NUGEA) com programa de Gestão ambiental:

- Reutilização do uso de recursos e combate ao desperdício.
- Programa de gestão e conservação de energia.
- Programa de gestão e conservação da água.
- Programa de gestão e coleta seletiva de resíduos sólidos.

META 8 – Estabelecer parcerias para o desenvolvimento

- Desenvolvimento de novas tecnologias da informação por meio do Núcleo de Aplicação da Tecnologia da Informação (NATI).
- Acesso ao ensino a distância com o Núcleo de Educação à Distância (NEAD).
- Viabilização de parcerias para o desenvolvimento social e ambiental sustentável no *campus*.
- Apoio à ciência e à tecnologia por meio de bolsas de iniciação científica.

Conclusão

De uma maneira ampla, pode-se inferir que a responsabilidade social e ambiental das instituições de ensino superior no Brasil, refere-se à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do

patrimônio cultural. Todas essas novas determinações para as universidades devem ser engajadas com a cidadania, com o desenvolvimento e com a sustentabilidade.

Nestes termos, propõe-se que as universidades brasileiras, sobretudo as nordestinas, a partir da análise histórica de seus contextos econômicos e sociais, possam conduzir suas ações firmando seu papel social de maneira ética e responsável para com a sociedade. Trata-se de um compromisso da academia com a sociedade a partir de práticas responsáveis de natureza social e ambiental como finalidade e meio de sua governança.

É mister colocar a tríplice função universitária de ensino, pesquisa e extensão fundamentada em princípios e valores que promovam a inclusão social pelo estabelecimento de metas compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Conforme o exposto neste estudo, ações de responsabilidade social e ambiental no ensino superior não significam assistencialismo ou filantropia, mas referem-se às ações (éticas, pedagógicas, sociais e ambientais) empreendidas em favor da sociedade.

Outra questão que se deu destaque foi à necessidade de se repensar a centenária acadêmica, focada na transmissão de conteúdo para a formação profissional. Urge nova formação humanista para suplantar diversos desafios que vão da exclusão social ao aquecimento global, o desemprego, a produção de alimentos, etc. São novos problemas que as gerações precedentes não poderiam sequer imaginar.

Este estudo não focou particularmente a pesquisa ou o ensino numa universidade privada em Fortaleza, mas tratou de analisar documentos (regimentos, portarias, comunicações) que guardassem princípios e fundamentos de governança que traduzissem seu esforço de legitimar ações de responsabilidade socioambiental. Trata-se de estudo preliminar que pretende focar outros setores no futuro.

Em resumo, os resultados desta pesquisa apontaram para uma universidade que busca novas práticas acadêmicas e de governança

a partir do desenvolvimento de programas e projetos que objetivam o desenvolvimento da sociedade com sustentabilidade, em sintonia com sua inclusão econômica e social.

Referências

- Abdelmalek, A. A. Edgar Morin (2010), *Sociologue de la complexité*, Paris, Éditions Apogée.
- Bollan, V.; da Motta, M. V. (2008), “Responsabilidade Social no Ensino Superior”, em *Responsabilidade Social*, v. 3, São Paulo, Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES).
- Calderón, A. I. (2006), “Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil”, em revista *Estudos*, ano 24, N° 36, Brasília, ABMES, pp. 7-22.
- Calderón, A. I. (2008), “Doze Premissas para a Construção de uma Política Institucional de Responsabilidade Social nas IES”, em *Responsabilidade Social*, v. 3, São Paulo, ABMES.
- Capellin, P; Guiliani, G. (2004), *The Political Economy of Corporate Social Responsibility in Brazil: Technology, Business and Society*, Genève, United Nations Research Institute for Social Development.
- Comissão das Comunidades Europeias, CCE (2001), *Livro Verde: promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*, Bruxelas, disponível em <http://www.enterpriseeuropenetwork.pt/info/polserv/pol%C3%ADticas/Documents/LIVRO-VERDE_Adaptacao_as_alteracoes_climaticas_na_Europa.pdf>, acesso em julho de 2013.
- Delors, J. (1998), *Educação. Um tesouro a descobrir*, relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, São Paulo, Cortez, MEC, UNESCO.
- Desaulniers, J. R. (2008), *Responsabilidade Social & Universidade*, Canoas, Rio Grande do Sul, ULBRA/EDIPUCRS.
- Evans, P. (1979), *Dependent Development: The Alliance of Multinational, State and Local Capital in Brazil*, Princeton, University Press.

- Fausto, B.(1996), *História do Brasil*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Furtado, C. (1996), *Formação Econômica do Brasil*, São Paulo, Nacional.
- Griese, M. A. (2007), “The Geografic, Political and Economic Context for Corporate Social Responsibility in Brazil”, *Journal of Business Ethics*, v. 73, n° 1, junho de 2007, disponível em <<http://www.springerlink.com/content/100281/>>, acesso em agosto de 2013.
- Holanda, S. B. (1995), *Raízes do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2002), *Pesquisa Nacional de Saneamento Básico*, Rio de Janeiro, IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2003), *Contas Regionais do Brasil 2003*, Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2003/contasregionais2003.pdf>>, acesso em julho de 2013.
- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, IPECE (2010), *Ceará em número 2010*, Ceará, disponível em <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2010/completa/Ceara%20em%20Numeros%202010.pdf>, acesso em agosto de 2013.
- Instituto Ethos (2009), *Manual de incorporação dos critérios de essenciais de Responsabilidade Social Empresarial*, Brasil, Disponível em <<http://www.ethos.org.br>>, acesso em agosto de 2013.
- Laboratório de Estudos da Pobreza (LEP). “Pobreza poderia ser extinta no Ceará em 32 anos”, em *Jornal Diário do Nordeste*, 7 de abril de 2010, Fortaleza, Caderno Negócios, disponível em <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=763561>>, acesso em agosto de 2013.
- Lustosa, M. C. J. (2002), *Meio ambiente, inovação e competitividade na indústria brasileira: a cadeia produtiva do petróleo*, tese de doutorado em Economia da Indústria e da Tecnologia, Instituto Brasileiro de Economia, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. (1994), *O Conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*, Petrópolis, Vozes.
- Miranda, C. (2001), *Abertura Comercial, Reestruturação Industrial e Exportações Brasileiras na Década de 1990*, Brasília, IPEA.

- Pompeu, G. V. M.; Tassigny, M. M. (2004), *História de Nossa Gente*, Fortaleza, INESP.
- Pompeu, R. M.; Marques, C. S. E. (2013), “As ações de responsabilidade social da UNIFOR para o desenvolvimento social, formação de capital humano e capital social”, em *Responsabilidade Social das Universidades*, Florianópolis, Conceito Editorial, pp. 251-267.
- Pompeu, R.M. (2012), *A Responsabilidade Social das Universidades na Formação de Capital Humano e como Ferramenta de Desenvolvimento Local Sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*, tese de doutorado em Gestão, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal.
- Prado, C. Jr. (1980), *Evolução Política do Brasil*, São Paulo, Brasiliense.
- Ray, D. E. (2003), *Brazilian Acreage Potential is Larger than Previously Thought*, Agricultural Policy Analysis Center (APAC), University of Tennessee, disponível em <<http://www.apacweb.ag.utk.edu/weekcol/130.html>>, acesso em janeiro de 2009.
- Rocha, G. M. (2003), “Neodependence in Brazil”, *New Left Review*, v. 16, julho-agosto. London: Lawrence & Wishart.
- Tachizawa, T. (2002), *Gestão ambiental e responsabilidade social corporativa: estratégias de negócios focadas na realidade brasileira*, São Paulo, Atlas.
- Tassigny, M. M. (2008), “Extensão, cidadania e inclusão social: bases conceituais e o programa de formação para o trabalho”, em *Responsabilidad Social de las Universidades*, Buenos Aires, Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria-RLCU, pp. 69-85.
- Tassigny, M. M.; Nocrato, S. (2008), *Parlamento, República e Cidadania: sujeitos da História do Ceará*, Fortaleza, INESP.
- Terzian, F. (2003), “País de extremos”, *Revista França Brasil*, N° 259, São Paulo, Câmara de Comércio França-Brasil, Segmento, p. 34, disponível em <<http://www.conteudoeditora.com.br/publicacoes/?cn=ANTERIOR>>, acesso em janeiro de 2009.
- Vergara, S. C. (2005), *Métodos de pesquisa em administração*, São Paulo, Atlas.
- Young, C. E. F. (1995), “Desenvolvimento e meio ambiente: uma falsa incompatibilidade”, *Ciência Hoje*, v. 73, N° 5, pp. 120-134, Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje/SBPC.

Universidade de Fortaleza: justiça e cidadania transformando a sociedade

Marcelo Dias Ponte* e
Marina Andrade Cartaxo**

Introdução

Fundada há exatos 40 anos, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), no Estado do Ceará, surgiu da iniciativa do industrial Edson Queiroz, com o objetivo de proporcionar à população regional mais uma opção para área de educação no ensino superior. À época de sua fundação, havia uma carência muito grande de instituições de nível superior não somente no Estado do Ceará, mas em toda a região nordeste do Brasil. Essa escassez de cursos oferecidos na seara educacional fez com que a UNIFOR acolhesse dentre seu corpo discente não somente os estudantes locais, residentes na cidade de Fortaleza, onde está localizada a universidade, como também os estudantes das

* Advogado e professor da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

** Advogada e professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

mais diversas cidades do interior do Estado, assim como também dos estados próximos como Rio Grande do Norte, Piauí ou Maranhão.

Com o passar dos anos e o acréscimo cada vez maior do número de alunos matriculados nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNIFOR houve uma mudança significativa nos planos regional e local. No que diz respeito ao primeiro, houve um êxodo estudantil para a capital do Estado do Ceará, estudantes que buscaram na citada instituição a sua qualificação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento, como por exemplo dos cursos ligados à saúde, à tecnologia, as ciências humanas, administrativas e jurídicas. Muitos dos profissionais que se graduaram na UNIFOR e que eram oriundos de outras cidades optaram por se estabelecer em Fortaleza em caráter definitivo. Já outros, retornaram às suas cidades de origem podendo exercer a profissão na qual se qualificaram tendo, portanto, a UNIFOR, cumprido uma de suas principais finalidades. Respeito ao plano local, a existência da universidade provoca alteração nas áreas do entorno, principalmente em decorrência dos serviços prestados à comunidade e dos residentes nas proximidades do *campus*.

Assim, é possível afirmar que só o fato da criação desta instituição, numa área de 720 mil metros quadrados na cidade de Fortaleza, já pode ser considerado uma ação de responsabilidade social idealizada por um dos grandes empreendedores do Brasil, o industrial Edson Queiroz. Essa instituição se perpetua e se consolida até hoje como a maior universidade do norte e nordeste do Brasil, e conta com mais de 25 mil alunos nos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, além dos cursos de extensão.

Entretanto, há um embasamento tríplice em sua estrutura voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão universitária promove ações das mais diversas áreas, principalmente na saúde, educação e assistência jurídica.

Das diversas atividades de responsabilidade social desenvolvida pela UNIFOR destacaremos algumas delas neste artigo como o Escritório de Prática Jurídica (EPJ), os Juizados especiais e o Projeto

Cidadania Ativa, três dos principais projetos que permitem um engajamento de professores e de alunos da universidade com a população em geral, principalmente a comunidade do Dendê, localizada ao lado do *campus*.

Do Escritório de Prática Jurídica (EPJ)

Criado há mais de dez anos, o EPJ foi idealizado com o objetivo inicial de prestar assistência jurídica à comunidade do bairro do Dendê. A comunidade desse bairro que se localiza vizinho à UNIFOR possui uma elevada densidade populacional, assim como um significativo número de pessoas abaixo da linha de pobreza, carente de recursos e de assistência social adequada.

Com o objetivo de proporcionar a garantia constitucional de “acesso à justiça”, a prestação de serviços jurídicos pela universidade colaborou significativamente para o esclarecimento de questões na área jurídica, bem como a possibilidade dessas pessoas de conquistarem direitos por meio de ações judiciais, a exemplo das ações de alimentos, investigação de paternidade, guarda judicial, reparação de danos, dentre inúmeras outras.

Essa possibilidade surgiu em decorrência de uma parceria entre a universidade e a Defensoria Pública do Estado do Ceará, entidade responsável pela assistência judiciária aos necessitados, onde seus profissionais, os chamados “Defensores públicos”, são advogados concursados e remunerados pelo Governo do Estado do Ceará para dar assistência jurídica necessária àqueles que não dispõem de recursos para arcar com os honorários profissionais de um advogado particular. Assim, por meio de um convênio formal estabelecido entre essas duas instituições, a UNIFOR oferece toda a infraestrutura de cabines de atendimento, mobiliada com o material necessário nas dependências do *campus* em um edifício construído especificamente para atender à população. É nesse mesmo ambiente que os alunos dos dois últimos semestres do curso de Direito realizam seus estágios

nas duas categorias: simulado e real. O primeiro, com a simulação de casos criados pelos professores, e o segundo no atendimento juntamente com os professores e advogados auxiliares contratados para elaborar as peças processuais necessárias às demandas dos assistidos. Dessa forma, o aluno do curso de direito passa a ter contato direto e efetivo com a prática processual, com o acompanhamento da comunidade carente que venha a se necessitar dos serviços jurídicos.

Primeiramente há uma triagem no atendimento das queixas e reclamações onde, caso o aluno, acompanhado sempre da presença do professor, ao perceber a possibilidade de uma solução amigável (acordo, negociação, por exemplo) sem que haja a necessidade de instauração de um litígio judicial, encaminhará ao Serviço Extrajudicial de Solução de Disputas (SESED) o processo para que ocorra, ou tente-se, uma conciliação entre as partes. Uma vez firmado o acordo, há de fato um compromisso de cunho moral entre as partes que muitas vezes são plenamente cumpridos, de modo que estas pessoas praticamente não mais retornam para queixar-se de descumprimento do acordo firmado. Por outro lado, não se conseguindo resolver extrajudicialmente a contenda ou sendo a natureza da causa já de cunho litigioso, os alunos juntamente com professores do curso de Direito, advogados auxiliares e Defensores públicos cuidam de tudo o que for necessário para o ajuizamento daquela ação judicial. Das ações mais procuradas, destacam-se as das áreas do direito das famílias, como por exemplo os divórcios, os alimentos e as investigações de paternidades. Já na esfera cível propriamente dita, as mais comuns são as ações de reparação de danos e as demandas relativas aos direitos do consumidor.

As pessoas da comunidade, denominados “assistidos” trazem a documentação necessária para o ajuizamento da ação e a peça processual é elaborada pelos alunos do último ano do curso de Direito, da disciplina de “Estágio”, que faz parte integrante da matriz curricular. Os alunos, geralmente em dupla e assistidos pelo professor responsável, fazem atendimento aos assistidos, analisam cada caso em específico e recebem a documentação necessária caso haja necessidade do

ingresso da demanda judicial. Nesse momento há uma verdadeira interação entre a universidade (por meio do aluno) e a comunidade (por meio do assistido). Nessa parceria, ambos saem numa situação de vantagem: a comunidade, pelo fato de ter um serviço de qualidade, zelo, com toda a assistência necessária para que o mesmo exerça seus direitos. De outro lado, os alunos realizam sua prática forense acompanhados dos professores, experiência esta que é de extrema importância para sua vida profissional e pessoal. Sob o aspecto profissional, os alunos passarão a ter mais segurança quando do efetivo exercício de sua futura profissão como advogados. Já no aspecto pessoal, estes estarão compartilhando experiências, sendo atores fundamentais ao desempenharem uma função social, movidos pelo espírito de solidariedade, de coletividade em ajudar os menos favorecidos.

Depois de ajuizada a ação, o Defensor público, torna-se responsável por enviar (protocolar) junto ao Poder Judiciário, a ação que será, a partir daí, continuada por essa categoria profissional. Saliente-se por ser relevante, que toda elaboração, preparo, correção e envio das peças processuais, assim como os documentos, são elaborados pelos meios eletrônicos, onde não se utiliza o papel, uma vez que os arquivos de peças processuais ficam armazenados nos computadores. É uma forma singela da UNIFOR de sustentabilidade ambiental com a não utilização do papel.

Por fim, é importante ressaltar que, além dos profissionais já citados como participantes desta parceria, para que a prestação aos assistidos seja eficaz, há também a colaboração de psicólogos e assistentes sociais, além de todo pessoal de apoio como secretárias, recepcionistas, zeladores, segurança, dentre outros.

Os Juizados especiais

Os Juizados especiais foram criados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com o objetivo de descentralizar o Poder Judiciário e proporcionar o direito de acesso à justiça

às pessoas. Em outras palavras, o governo brasileiro percebeu que havia certo distanciamento entre ambos, o cidadão e o Poder Judiciário, que muitas vezes hesitava em utilizá-lo por diversos fatores, dentre eles o formalismo e a burocracia típicos da atividade judiciária. Além disso, o objetivo dos Juizados especiais era de albergar, em geral, as causas de pequeno valor econômico assim como litígios classificados como de fácil solução. Surgiram, portanto, a Lei 9.099/95 e a Lei 10.259/01 onde a primeira regulamentando os Juizados estaduais e a outra, os Juizados no âmbito das causas Federais. E assim, inúmeros juizados foram criados em diversos bairros de diversos municípios, como no caso da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

A UNIFOR, sempre com o espírito inovador, firmou parceria com o governo do Estado do Ceará e com o Governo Federal, e trouxe para dentro do *campus* universitário duas unidades dos Juizados especiais, sendo uma do Estadual e outra do Federal. Nesse convênio, a universidade oferece toda a estrutura física, englobando as salas e o mobiliário como cadeiras, mesas, computadores proporcionando assim, o ambiente para que os juizes e demais servidores possam exercer suas funções.

Desse modo, a universidade ganha ao proporcionar aos seus alunos do curso de Direito a possibilidade dos mesmos estarem em contato direto com o Poder Judiciário, onde podem, por exemplo, assistir as audiências realizadas. A comunidade que habita nas cercanias da universidade também se beneficia, uma vez que conta com toda a estrutura ofertada pela UNIFOR, como sala de espera, balcão de informações, sem falar na facilidade em termos de acesso para que toda a população residente do entorno da universidade usufrua dos serviços do escritório de prática, bem como dos Juizados especiais em caso de necessidade.

Projeto Cidadania Ativa (PCA) como mecanismo de desenvolvimento

A cidadania pode ser entendida como uma síntese de conquistas obtidas pelo homem ao longo da história. Deu-se num primeiro momento com a afirmação dos direitos civis (liberdades públicas), depois pelos direitos políticos ou direito de participação política. E por fim, com a afirmação dos direitos sociais, o direito fundamental ao desenvolvimento social pode ser considerado também como medida de cidadania.

Previsto nos principais documentos internacionais de direitos humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, este direito foi sendo assimilado como o direito que possibilita aos indivíduos participarem ativamente de um desenvolvimento social, cultural, político em que se possam realizar plenamente todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Segundo Sabrina Morais:

“[...] o Direito ao Desenvolvimento compreende um fomento na formação dos indivíduos, de modo a deixá-los aptos a organizar-se socialmente, para que se tornem críticos sociais, através de investimento precípua em educação, saúde, moradia, capacitação, cultura e tecnologia, garantindo seu crescimento e o das gerações futuras. Destarte, opõe-se à ideia de pobreza e exclusão, criando mecanismos de transformação social que propiciem informação, formação e capacitação para mudanças, que advirão de todos os setores da sociedade, através da participação da esfera pública e privada, completamente, em prol de objetivos comuns, fundados na ideia de solidariedade, na exata construção de uma *‘ética concreta da alteridade’* [...]” (Morais, 2007, p. 145).

Amartya Sen na sua obra “Desenvolvimento e liberdade” introduz o leitor na reflexão sobre o que é o direito ao desenvolvimento num mundo tão complexo:

“[...] Existem problemas novos convivendo com antigos – a persistência da pobreza e da necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminada, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas [...].

[...] O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente [...]” (Sem, 2000, pp. 9-10).

Este direito nasceu com vistas a superar as profundas diferenças de desenvolvimento existentes entre os povos do mundo. Surgiu da ação conjunta das reivindicações dos países subdesenvolvidos e recém descolonizados, por autodeterminação dos seus territórios e pela construção de uma Nova Ordem Econômica Internacional, em que haja relações mais justas e harmônicas entre os países que a integram (Cardia, 2005, p. 54).

A proposta para o reconhecimento desse direito foi feita pela primeira vez num artigo doutrinário francês, “Le droit au développement comme un Droit de l’homme” em 1972 (Comparato, 2008, p. 390). No entanto, qual seria o conteúdo do desenvolvimento? Ele não pode confundir-se com o mero crescimento da produção. A noção de desenvolvimento tem que levar em conta a dignidade do homem, o desenvolvimento integral da sua personalidade, a conquista do bem-estar material, além do plano profissional, cultural e do lazer. Amartya Sen (2000, p. 52) lembra com justeza que o desenvolvimento é “um processo de expansão das liberdades reais de que as pessoas desfrutam” e que “a expansão da liberdade humana é tanto o *fin primordial* como o principal *meio* do desenvolvimento”.

Sem ignorar a necessidade do crescimento econômico, o desenvolvimento deve colocar-se, fundamentalmente, a serviço da satisfação das necessidades básicas das populações, indo além das necessidades imediatas, mas também se preocupando com aquelas

que possibilitam aos sujeitos atingir níveis razoáveis de produtividade e desenvolver atividades produtivas suficientemente remuneradoras.

Ele também traz consigo o *direito a um grau razoável de igualdade* entre os cidadãos do mesmo país, no que toca à repartição do rendimento e ao acesso às condições básicas de desenvolvimento e de promoção social (Nunes, 2003, pp. 116-117). Ainda neste sentido, explica Silvia Menicucci de Oliveira que:

“[...] o direito ao desenvolvimento como o direito a um processo de desenvolvimento não é apenas um direito *umbrella* ou o sumário de um conjunto de direitos. É o direito a um processo que expande as capacidades ou liberdades dos indivíduos de melhorar seu bem-estar e de realizar o que eles valorizam [...]

Os resultados do desenvolvimento são a realização dos diferentes direitos humanos, e os meios como eles são realizados constituem o processo de desenvolvimento, o qual deve ser caracterizado por: transparência, responsabilidade, equidade, não discriminação, redução das desigualdades e sustentabilidade. Os resultados do processo de desenvolvimento são a realização conjunta dos direitos humanos, e o processo de desenvolvimento que conduz a esses resultados também é um direito humano. Portanto, o processo de desenvolvimento engloba um programa de políticas e contínua realização dos direitos humanos, e os recursos para a sua realização são gradualmente obtidos por meio do crescimento econômico de maneira consistente com as normas de direitos humanos [...]” (Menicucci de Oliveira, 2005, pp. 227-229).

Criado junto ao curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UNIFOR, o Projeto Cidadania Ativa (PCA) atua como facilitador do diálogo entre a sociedade civil e os corpos docente e discente da UNIFOR, promovendo o desenvolvimento social e regional.

Elaborado em 2001 pelos professores Ana Paula de Araújo Holanda, João Alves Silva (então aluno) e Francisco Otávio Miranda Bezerra, o projeto consta com mais de 35 temas em 2013. Cada projeto do PCA conta com um professor-orientador e alunos que atuam de forma conjunta para contribuir ao desenvolvimento local e o exercício da cidadania.

Tem o compromisso de desenvolver nos sujeitos envolvidos um espírito cívico. Nas palavras da professora da UNIFOR, Bruna Souza Paula (2007, pp. 64-65), o PCA por meio dos seus projetos busca “alcançar uma visão de comunidade e de direito mais ampla do que aquela adquirida nos bancos universitários, para aplicarem suas experiências nas atividades profissionais que desenvolverem depois de formados”.

O PCA foi criado com o objetivo de levar cidadania às comunidades periféricas de Fortaleza, com atuação direta em grandes bairros que circunvizinham a universidade. Tal opção acadêmica cumpriu o disposto na Portaria/MEC/SESU nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, estabelecendo dimensões para além do formalmente definido no referido diploma legal (Paula, 2007, p. 49).

Atualmente a resolução CONCENTRO-CCJ nº 04/2013 da UNIFOR, regulamenta a Assessoria de Projetos Especiais do CCJ e dá outras providências, dentre elas definir os programas do PCA, bem como os direitos e deveres dos professores-orientadores e dos alunos participantes. Segundo o Artigo 4º, o PCA é um dos projetos especiais desenvolvidos pela Assessoria, composto por projetos voltados à ativação da cidadania, sendo uma atividade voluntária realizada por alunos e professores da universidade, não cabendo qualquer remuneração aos participantes e orientadores. Para garantir a transparência os participantes assinam um termo de voluntariado.

Os professores-orientadores podem ser qualquer docente da universidade que demonstre conhecimento e perfil para o desenvolvimento do tema do projeto (Artigo 6º). Já os alunos devem comparecer aos encontros e atividades dos projetos e apresentar relatórios de suas atividades ao professor orientador, quando solicitado (Artigo 8º).

Em 2010, o projeto Educação jurídica comunitária tinha como professor-orientador o advogado auxiliar do EPJ do CCJ da UNIFOR, Francisco Medina. Contando com 35 alunos voluntários, o projeto elaborou seis cartilhas sobre direitos do empregado doméstico, aposentadoria, direito da criança, direitos humanos e políticos, direito de família e direito do consumidor. A elaboração das cartilhas foi seguida de palestras e treinamentos na comunidade. Foi identificada a ONG EDISCA como beneficiária mais adequada onde se reuniram cerca de 60 mães para debate e apresentação. A ONG Instituto Juazeiro e lideranças foram também capacitados.

O principal e inicial resultado obtido foi a formação humana e comprometida de alunos do curso de Direito que refletiram e identificaram as necessidades da comunidade e souberam direcionar seus saberes e competências para a assistência de uma comunidade específica e carente, bem como a capacitação de 60 mulheres em duas oficinas, de três horas cada, na ONG EDISCA. Outras duas oficinas ocorreram no primeiro semestre de 2010, sendo uma na ONG Instituto Juazeiro sobre a Lei Maria da Penha e outra na UNIFOR com a participação de 35 lideranças. Estima-se que mais de 100 indivíduos foram beneficiados.

Ainda em 2010, o projeto Direito à acessibilidade, teve como professor-orientador Sidney Soares Filho e 37 alunos voluntários. Foram elaborados dois vídeos veiculados na TV UNIFOR: um de dez minutos de duração, intitulado *Pense verde*, e outro de uma hora, intitulado *Pensando direito*, sobre acessibilidade. O projeto também elaborou uma cartilha que foi apresentada e debatida com 50 adolescentes da ONG EDISCA. Estima-se que mais de 1.050 indivíduos foram beneficiados.

Neste mesmo ano, o projeto Direito civil para o exercício da cidadania teve como professor-orientador Erick Cysne e 13 alunos voluntários, que promoveram palestra e distribuição de material informativo para 90 estudantes da Escola Estadual Walter de Sá Cavalcante. O projeto Educação em Direitos Humanos teve como professoras-orientadoras Amélia Soares e Marília Duarte e 20

alunos voluntários, que elaboraram cartilhas e apresentações sobre a Corte Interamericana de Direitos Humanos que foi apresentado para 20 alunos e 30 índios da comunidade Tapeba. E o projeto Direito e cinema, que teve como professor-orientador Humberto Cunha e 13 alunos voluntários exibiram e debateram 17 filmes na UNIFOR e cinco filmes na comunidade buscando a reflexão do Direito e da Arte como construtores da identidade e da cidadania.

Em 2011, Francisco Medina orientou o projeto Resgate familiar com 40 alunos voluntários. O trabalho dos alunos foi junto a uma creche situada na comunidade do Dendê, onde crianças ali permanecem temporariamente para que os pais possam trabalhar ou possam cumprir medidas socioeducativas. Os alunos enfocaram o problema do núcleo familiar e a relação com as crianças. Estima-se que mais de 70 indivíduos foram beneficiados.

No mesmo ano, a professora Marina Andrade Cartaxo orientou o projeto Educação jurídica para infância e juventude e teve 39 alunos voluntários. Trabalhando temas como *bullying*, violência nas escolas e evasão escolar, os alunos desenvolveram um trabalho junto ao Ministério Público de Mediação Escolar e com a Escola Dom Lustosa. A escola possui alunos de 13 a 16 anos, nos turnos manhã, tarde e noite. Estima-se que mais de 200 indivíduos foram beneficiados.

Ainda em 2011, o projeto Direito social do consumidor, orientado pelo professor Leonardo Leal e com 41 alunos voluntários, prestou orientações a respeito do Código de defesa do consumidor, atendimento jurídico gratuito nas questões referentes a consumo (água, luz, telefone, cartões de crédito, troca de produtos, etc.), bem como noções básicas de cidadania e dicas de como e onde o cidadão procurar os seus direitos.

O projeto desenvolveu o direito do consumidor em dois focos: um curso para microempresas que ainda não possuem a devida regulamentação, com apoio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Receita Federal e professores com competência para tal fim; e curso para os comerciários e lojistas no shopping Center Del Paseo com a finalidade de transformá-lo num

local adequado e consciente de direito do consumidor. Estima-se que mais de 100 indivíduos foram beneficiados.

Em 2012, a professora Marina Andrade Cartaxo orientou o projeto Educação Jurídica para Infância e Juventude e com 12 alunos voluntários, desenvolveu palestras e brincadeiras sobre direitos humanos para as crianças carentes que participam do programa de esporte para educação do curso de Educação Física da UNIFOR. Ao final teve distribuição de brindes e sorteio de uma bola de salão profissional. Estima-se que mais de 60 indivíduos foram beneficiados.

Ainda neste ano, o projeto Brincando com os livros, orientado pela professora Ivanilda Silva e com 14 alunos voluntários, apresentou temas de direito às crianças por meio de literatura infantil. “*Bullying* na escola” foi tema escolhido para o desenvolvimento das atividades. Os alunos readaptaram “O Patinho Feio” do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (história de um patinho que não é aceito por ser diferente). Os alunos fizeram ensaios dramatizados, cantados e dançados, criaram e construíram cenários, prepararam um debate sobre o tema. Foram feitas duas apresentações: uma, para os alunos da segunda série da Escola de ensino fundamental Yolanda Queiroz; e a outra, para os alunos da segunda série da Escola de ensino fundamental São Miguel, localizada no bairro José Walter. Estima-se que mais de 160 indivíduos foram beneficiados.

O PCA além de prestar um serviço social às comunidades periféricas ao campus da UNIFOR e bairros de baixa renda, também permite que os alunos do curso de Direito consigam utilizar as competências e habilidades dos conteúdos teóricos apreendidos durante o curso. É por meio desse projeto voluntário que pode ser fazer uma diferenciação entre teoria e prática. Atividades desenvolvidas junto à comunidade são verdadeiros laboratórios reais para o desenvolvimento de aptidões do corpo discente. Na cidade de Fortaleza bairros como Dendê, Luciano Cavalcante, Messejana, Parangaba, Pirambu, Mucuripe e João XXIII já foram beneficiados como os projetos do PCA.

Em 2013, os projetos desenvolvidos pelo PCA, segundo a resolução CONCENTRO-CCJ N° 04/2013, são: Educação jurídica comunitária;

Porta de entrada; Educação jurídica para infância e juventude; Estatuto da cidade; Direito e comunicação para as comunidades; Populações carcerárias; A Delegacia é nossa; Gestão ambiental; Proteção das mulheres; Comunidades indígenas; Saúde pública como direito fundamental; Trabalho e sociedade; Direitos civis para o exercício da cidadania; Educação em Direitos Humanos; Direito e psicologia; Direito social do consumidor; Direito do terceiro setor; Direito e empreendedorismo; Inserção social do idoso; Assistência e segurança social; Ética profissional e responsabilidade social ambiental; Conselhos de classe e sociedade; Orientação tributária e justiça social; Educação para o trânsito; Ensino jurídico e concretização de direitos; Acesso à justiça e mudança social; Aconselhamento jurídico patrimonial: partilhas e dissoluções; Populações rurais; Planejamentos rurais; Planejamento familiar; Poder político e cidadania; Resgate familiar; Mulher afirmativa; Família como direito fundamental; e Brincando com os livros.

Conclusão

Diante de tudo o que fora aqui exposto, pode-se perceber que a UNIFOR, vem, desde sua criação, desempenhando um papel de responsável social. Os exemplos aqui apresentados restringem-se ao setor justiça e cidadania. Entretanto, conforme já citado, muitas outras atividades de responsabilidade são desenvolvidas. Acreditamos assim que o direito e seus operadores devem, antes de tudo, exercer seu papel de pacificador social, voltando-se sempre para o espírito coletivo e solidário, principalmente num país com tantas disparidades sociais e regionais como é o caso do Brasil.

Espera-se que este arrazoado seja útil para que outras faculdades e universidades sigam o exemplo da UNIFOR que, a cada dia, vem transformando a realidade da comunidade em geral, mas principalmente no seu entorno com essa prestação de serviço essencial ao exercício da cidadania. A parceria “universidade x comunidade”

permite, portanto, que a UNIFOR nesses 40 anos de existência honre e continue a honrar o lema que adotou para si e permaneça sempre “ensinando e aprendendo”.

Referências

- Bruna Souza, P. (2007), *O Projeto Cidadania Ativa e o Novo Profissional do Direito*, monografia de graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas, UNIFOR, Fortaleza.
- Cardia, F. A. A. (2005), “Uma breve introdução à questão do desenvolvimento como tema de Direito Internacional”, em Amaral Junior, Alberto do (org.), *Direito Internacional e Desenvolvimento*, São Paulo, Manole.
- Comparato, F. K. (2008), *A afirmação histórica dos direitos humanos*, 6ª edição, São Paulo, Saraiva.
- Morais, S. (2007), *O direito humano fundamental ao desenvolvimento social: Uma abordagem interdisciplinas e pluralista ao direito constitucional comparado entre Brasil e Espanha*, Florianópolis, OAB/SC Editora.
- Nunes, A. J. A. (2003), *Neoliberalismo, globalização e desenvolvimento econômico*, em *Neoliberalismo e Direitos Humanos*, Lisboa, Caminho nosso mundo.
- Oliveira, S. M. de (2005), “Financiamento internacional do desenvolvimento: seu papel na implementação do Direito ao Desenvolvimento”, em Amaral Junior, Alberto do (org.), *Direito Internacional e Desenvolvimento*, São Paulo, Manole.
- Sen, A. (2000), *Desenvolvimento como liberdade*, tradução de Laura Teixeira, São Paulo, Companhia das Letras.

El programa CENDES-Tolima en la Universidad de Ibagué:

“Una estrategia efectiva de Responsabilidad Social Integral para la reinserción social y económica de personas víctimas del conflicto armado en Colombia”

Geisler Dayani Rojas Forero* y
Helga Patricia Bermeo Andrade**

Introducción

La Universidad de Ibagué es una institución de educación superior con énfasis en la docencia, que se ubica en la ciudad de Ibagué; una ciudad con cerca de 600 mil habitantes que sirve de urbe capital del céntrico departamento del Tolima, Colombia. Luego de más de 33 años de operación, la Universidad cuenta en la actualidad con cinco facultades académicas que en su conjunto ofertan 17 programas académicos presenciales de pregrado, siete tecnologías y 16 programas de posgrado, los cuales atienden a más de 7 mil estudiantes (Universidad de Ibagué, 2012).

Por otro lado, la investigación en la Universidad de Ibagué es prioritariamente aplicada, multidisciplinar, colaborativa y de calidad, y se orienta a partir de sentidos problemas de la región como objeto

* Grupo de Investigación UNIDERE.

** Grupo de Investigación GINNOVA.

de estudio. Dentro de sus líneas de acción se destacan: integración, investigación, docencia, proyección social, gestión estratégica del área y generación de resultados de calidad (Universidad de Ibagué, 2012).

En temas de proyección social la Universidad cuenta con seis programas de gestión social, enfocados principalmente a temas de investigación y educación, tales como: Avancemos, Ondas, Pequeños Científicos, Paz y Región y consultorios Sicológico y Jurídico. Además, desarrolla proyectos temporales en alianza con la Alcaldía de Ibagué, la Gobernación del Tolima, la Cámara de Comercio de Ibagué, COLCIENCIAS,¹ ministerios,² empresas, organismos de cooperación internacional, entre otros.

El presente artículo presenta el caso del programa de intervención social CENDES-Tolima, el cual se ejecutó en su momento como una estrategia para apoyar la reinserción social y económica de las personas víctimas del conflicto armado, localizadas en el departamento del Tolima en Colombia. El caso se presenta tomando como marco general los antecedentes institucionales en materia de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el modelo de Responsabilidad Social Integral de la universidad (RSI).

Antecedentes

La Universidad de Ibagué, a lo largo de sus 33 años de historia, ha desarrollado proyectos de gestión social para su comunidad, en este caso el departamento del Tolima (Colombia). Han sido innumerables

1 Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

2 En Colombia existen los siguientes ministerios: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible; Ministerio de Comercio, Industria y Turismo; Ministerio de Cultura, Ministerio de Defensa Nacional; Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Hacienda y Crédito Público; Ministerio del Interior; Ministerio de Justicia y del Derecho; Ministerio de Minas y Energía; Ministerio de Relaciones Exteriores; Ministerio de Salud y de la Protección Social; Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones; Ministerio de Trabajo; Ministerio de Transporte, y Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio.

los proyectos, programas, estrategias, alianzas que se han ejecutado en articulación con entidades públicas, empresas, organismos de la sociedad civil, organismos de cooperación internacional y la ciudadanía, con el fin de contribuir al desarrollo regional, tal como la Universidad lo ha prometido a través de su eslogan: “Comprometidos por el desarrollo regional”.

Este conjunto de acciones han hecho de la Universidad un actor relevante para el Tolima, porque además es la principal institución de educación superior privada del Departamento. Dadas estas circunstancias, en el 2003 el Consejo Superior de la Universidad de Ibagué reconoce: “la importante presencia de la Institución en áreas sociales y económicas de la región, por lo cual identificó la necesidad de acometer sistemáticamente esta tarea, con miras a que los estudios y proyectos de desarrollo local coordinados por Coruniversitaria (ahora Universidad de Ibagué), se constituyan en un referente obligado para la toma de decisiones, con el propósito de construir una ciudad con mejor futuro” (Kairuz y Rojas, 2012, p. 26).

Como resultado de estas recomendaciones, surgió el proyecto denominado “Programa Ibagué”, cuyo objetivo consistió en priorizar, organizar, sistematizar y evaluar las actividades de construcción social que realiza la Universidad, y generar permanentemente iniciativas que apunten a lograr un mayor impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la región. En este proyecto, en cuya justificación se lee: “La Universidad ha abierto muchos frentes de proyección social que conviene conectar entre sí y con las actividades de docencia e investigación para lograr un mayor y más duradero impacto, más aprendizajes, y para que se abran nuevos temas de investigación y de formación, de acuerdo con los fines de una institución de educación superior orientada hacia el desarrollo regional”; se encuentran las primeras aproximaciones institucionales, de lo que posteriormente se conformaría en el año 2010 como la Dirección de Proyección Social en la Universidad.

La puesta en marcha de la Dirección de Proyección Social implicó inicialmente la creación de los niveles de interacción de la

Universidad de Ibagué con otros actores sociales (saldos misionales)³ bajo un modelo de Responsabilidad Social Universitaria (docencia, investigación y proyección social). Posteriormente, su actuar se amplió bajo el modelo de RSI, el cual se basa en alianzas interinstitucionales entre universidad-empresa-Estado-sociedad, para lograr un mayor impacto en el desarrollo regional. Producto de esta evolución, esta Dirección pasa a re-denominarse como Dirección de Responsabilidad Social Integral.

Este nuevo marco de acción le ha permitido a la dirección de RSI proponer alianzas a nivel externo en las cuales la Universidad logra internamente la articulación con el entorno de por lo menos unas de sus tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y/o la proyección social. De esta manera, la Universidad gana en pertinencia (saldo social), se contribuye a la generación de proyectos de investigación que finalmente son aplicados a la docencia (saldo pedagógico), se mejora las relaciones con los grupos de interés (saldo político) y se mejora la reputación y la marca de la institución (saldo divulgativo).

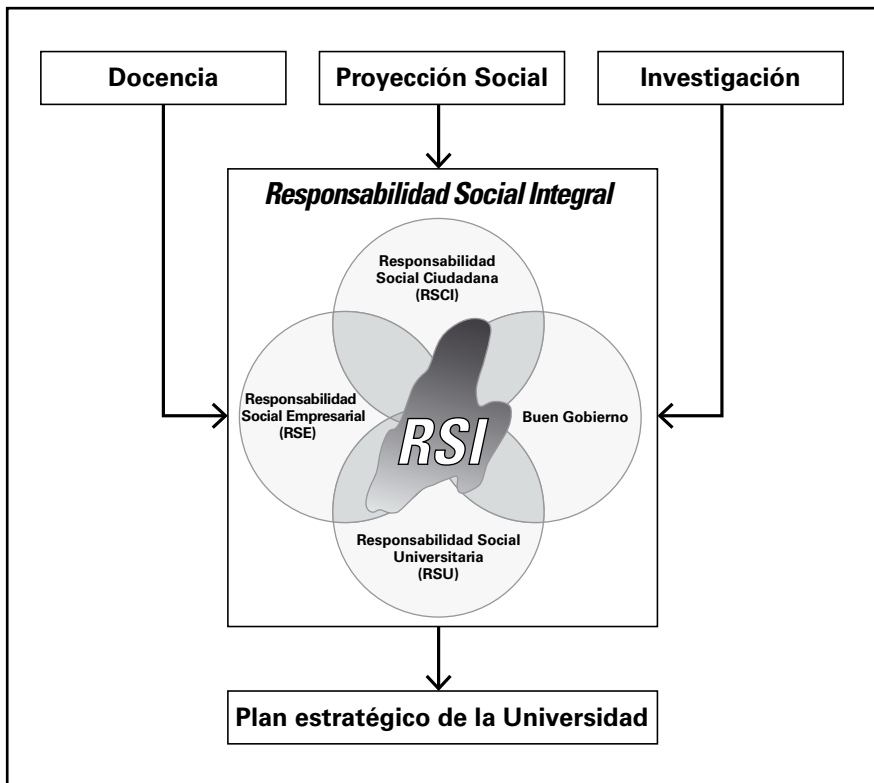
3 Los “saldos misionales” son los beneficios específicos que recibe la Universidad como resultado de las interacciones que lleva a cabo con otros actores sociales, y que inciden en el mejoramiento continuo del desempeño institucional. Estos saldos son los siguientes: *Saldo pedagógico*. Las actividades proporcionan a la Universidad problemas para ser abordados por los grupos de investigación, nuevos contenidos y problemas para la docencia, campos de práctica para los estudiantes, conocimiento para los docentes, publicaciones, entre otros. En todos los casos, este saldo es indispensable. *Saldo divulgativo*. Las actividades le permiten a la Universidad promover sus servicios docentes, investigativos, de extensión. *Saldo social*. Las actividades le permiten a la Universidad vincularse a iniciativas filantrópicas, culturales, deportivas, musicales, que acrecientan el capital social de la región. *Saldo político*. Las actividades hacen visible la Universidad en escenarios gubernamentales, institucionales y empresariales locales, nacionales, internacionales. *Saldo de sostenibilidad*. Los compromisos que la Universidad adquiere son factibles y sostenibles.

La Responsabilidad Social Integral en la Universidad de Ibagué

El programa RSI obedece a un enfoque corresponsable (cuádruple hélice) que sugiere la articulación a través de alianzas que promuevan y sumen responsabilidades para lograr un mayor impacto en el desarrollo del Tolima. RSI es una estrategia que se nutre de la experiencia de la Universidad de Ibagué, en el ejercicio de su “Compromiso con el desarrollo regional”, por lo que se convierte en el marco de actuación de sus relaciones internas (docencia-investigación-proyección social) y externas (universidad-empresa-Estado-sociedad).

Al interior de la Universidad, el programa RSI busca organizar, en una estrategia, todas las actuaciones en materia de extensión, proyección social y responsabilidad social universitaria que llevan a cabo las dependencias y las personas vinculadas a la entidad. Al exterior de la Universidad, la finalidad es promover la convergencia de iniciativas y alianzas duraderas entre las cuatro esferas clave de la responsabilidad en el Tolima: la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Ciudadana (RSCi) y el Buen Gobierno (BG) (Kairuz y Rojas, 2012). Estas esferas de articulación se alinean a la misión-visión, políticas y plan de desarrollo de la institución (ver figura 1).

Figura 1. Modelo RSI integrado a las funciones misionales de la Universidad de Ibagué



Fuente: Kairuz y Rojas, 2012.

En el centro de la figura 1 se vislumbra el croquis del departamento del Tolima, alrededor de él se propone la creación de alianzas y el ejercicio de la responsabilidad social en las empresas, del buen gobierno en las entidades públicas, de la responsabilidad social ciudadana en los habitantes del Tolima y de la responsabilidad social universitaria en las instituciones de educación superior. De esta manera, se apuesta por la suma de responsabilidades ($RSI=RSE+BG+RSCI+RSU$), para contribuir al desarrollo responsable y sostenible del Tolima, ya que ello representa la convergencia de los principales actores del desarrollo del Tolima en temas sociales, ambientales, productivos,

competitivos, tecnológicos, culturales y educativos. La interpretación de estos diferentes ámbitos de responsabilidad es como sigue:

- Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Entendida como “[...] acciones que una organización emprende para asumir su responsabilidad por los impactos que sus actividades tienen en la sociedad y el ambiente, las cuales deben ser consistentes con los intereses de la sociedad y el desarrollo sostenible; estar basadas en el cuidado ético, el cumplimiento de las leyes aplicables e instrumentos intergubernamentales y estar integradas en las actividades cotidianas de la organización” (Organización de Estandarización Internacional, 2010, p. 5). Algunas de las iniciativas de RSE que se fomentan son: el Pacto Global, la Guía ISO 26.000 de Responsabilidad Social y la visión 2.050 de Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible.
- Buen Gobierno (BG). Es aquel que promueve la equidad, la participación, el pluralismo, la transparencia, la responsabilidad y el estado de derecho, de modo que sea efectivo, eficiente y duradero. La gobernanza democrática fomenta el desarrollo para influir en la erradicación de la pobreza, la protección del medio ambiente, garantizar la igualdad entre los géneros y proporciona los medios de subsistencia sostenibles. Garantiza que la sociedad civil desempeñe un papel activo al establecer prioridades y dar a conocer las necesidades de los sectores más vulnerables de la población (Naciones Unidas, 2012). El modelo de buen gobierno que se sugiere para la aplicación del tema en las entidades públicas es el recomendado por la ISO 9001:2008, “Sistema de gestión de la calidad para la aplicación en gobiernos locales”.
- Responsabilidad Social Ciudadana (RSCI). Para definir la RSCI, la Universidad se apoya en el concepto de cultura ciudadana, el cual se expresa en solidaridad, el cuidado del medio ambiente, el respeto a las normas y bienes públicos y en un interés genuino por el bienestar de todos los ciudadanos. La RSCI se

ve representada en las hoy denominadas “organizaciones de la sociedad civil”.

- Responsabilidad Social Universitaria. La RSU que ejerce la Universidad se concentra en la docencia responsable que imparte, en la investigación aplicada a la solución de problemas regionales, y en las actividades de proyección social que realiza.

Es claro que la responsabilidad social debe estar alineada a la misión, visión, cultura y plataforma estratégica de la organización, ya que esto permite la sostenibilidad y la creación de ventajas competitivas (Olcelse, Rodríguez y Alfaro, 2008). Para el caso de las universidades, esta coherencia interna también es demandada. En la figura 1 se muestra la integración de la RSI en las actividades misionales de la Universidad.

Entre los principales programas de proyección social de la Universidad de Ibagué, se resaltan: Programa Ondas, Programa Pequeños Científicos, Programa Avancemos, Programa Paz y Región, Programa de Consultorio Jurídico y el Programa de Consultorio Sicológico. A estos, se suman programas especiales como CENDES-Tolima, Turistic y Nátaga. A continuación, una breve descripción de algunos de estos programas⁴ (ver tabla en el anexo).

Caso exitoso RSI: programa CENDES-Tolima

Para ilustrar este caso de éxito, se toma como principal referente de información el estudio de sistematización y análisis de impacto socio-económico adelantado para CENDES-Tolima (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012), de forma que inicialmente se describe la problemática atendida, se presenta el modelo de intervención y finalmente se

⁴ Para mayor información de los programas de Responsabilidad Social Integral, visite la página web: <<http://www.unibague.edu.co/sitios/proyeccion-social/>>.

ofrece una breve mirada a los impactos socioeconómicos significativos que generó el programa en sus más de cinco años de operación.

La problemática: el desplazamiento forzado en Colombia

De acuerdo al informe de Acción Social⁵ (2010) sobre el Desplazamiento Forzado en Colombia, indica que desplazado es “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público” (Art. 1° de la Ley 387 de 1997).

Según la misma entidad, en Colombia cerca de 750 mil hogares (poco más de 3,3 millones de personas) han sido expulsados de 1109 municipios y corregimientos departamentales, como consecuencia de este fenómeno (ver figura 2); es decir, que el 7,3% de la población colombiana se ha reconocido como desplazada forzadamente.

5 Hoy en día se denomina Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (DPS). El DPS es la Entidad del Gobierno Nacional que encabeza el Sector de Inclusión Social y Reconciliación, al cual se encuentran adscritas las siguientes entidades: Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema-ANSPE, Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas, Unidad Administrativa Especial para la Consolidación Territorial, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF y Centro de Memoria Histórica.

Figura 2. Personas y hogares nuevos incluidos en el registro único de población desplazada según año de expulsión



Fuente: Bermeo, Calderón y Orozco, 2012.

En general, los departamentos que hasta el 2009 habían registrado mayor número de personas expulsadas son en su orden: Antioquia (555.175), Bolívar (278.101), Magdalena (248.597), Chocó (188.259), Cesar (169.430), Caquetá (159.337) y Tolima (156.073). Estos departamentos concentraron el 53% del desplazamiento en el país. Si bien en el año 2002 el desplazamiento fue intenso en toda la geografía colombiana, en los últimos tres años se ha trasladado a las zonas periféricas y de frontera debido al incremento de los cultivos ilícitos (Acción Social, 2010).

Dada esta problemática social en el Tolima, la Universidad de Ibagué decidió crear el Programa “Centro de desarrollo productivo del Tolima-CENDES”, con el fin de brindar atención integral a la población desplazada, que para el año 2004, se ubicaban en algunos de los centros recreativos y culturales de la ciudad de Ibagué, y en lotes desocupados de propiedad privada, lo que ocasionaba en su

momento, un impacto aún más significativo para el sistema económico de la ciudad.

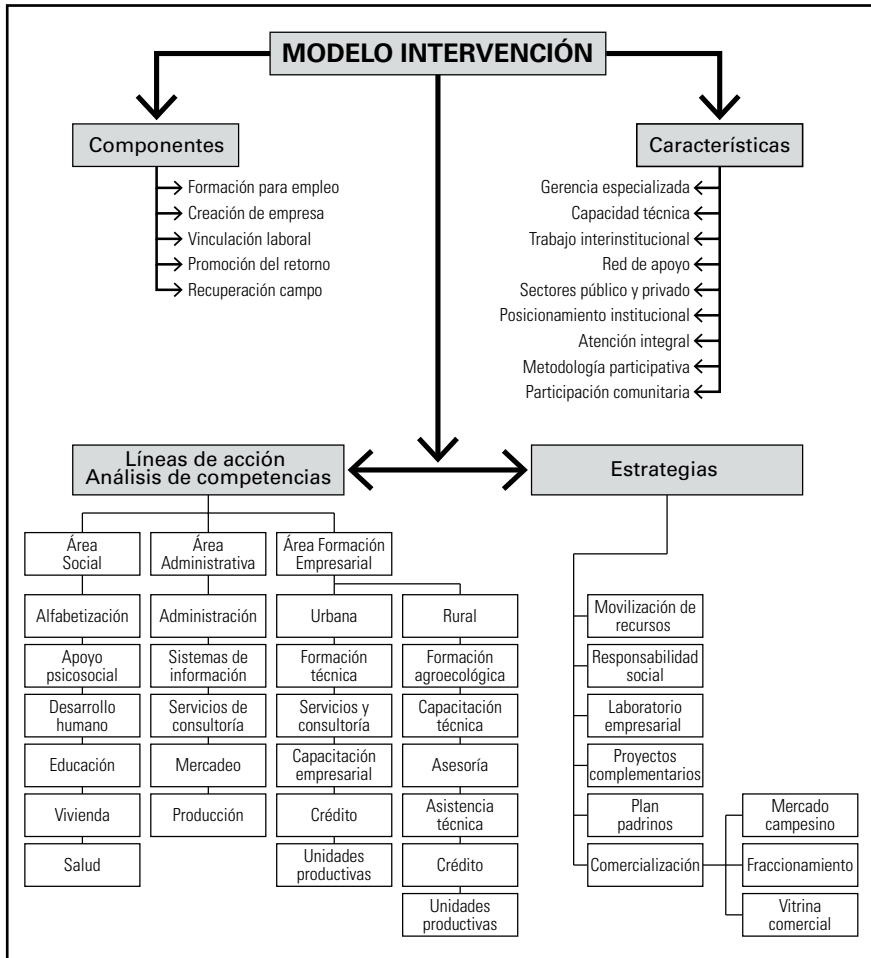
Modelo de intervención

CENDES-Tolima nació en el año 2004 con la participación de la Universidad, quien donó el lote para la construcción de la sede. A ella se unió la Agencia Interamericana de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID) a través de la Fundación Panamericana para el Desarrollo FUPAD, quién aportó los recursos económicos para el inicio y puesta en marcha del programa (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012).

Desde su puesta en marcha, CENDES se constituyó en un programa de apoyo directo a la población en condición de desplazamiento y vulnerabilidad ubicada en el departamento del Tolima, tanto en sus zonas rurales como urbanas, ofreciendo un modelo de intervención integral que incluyó entre sus servicios: capacitación, desarrollo humano y microcréditos, entre otros subprogramas, con el fin de procurar que sus beneficiarios tuviesen estabilidad social y bienestar (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012).

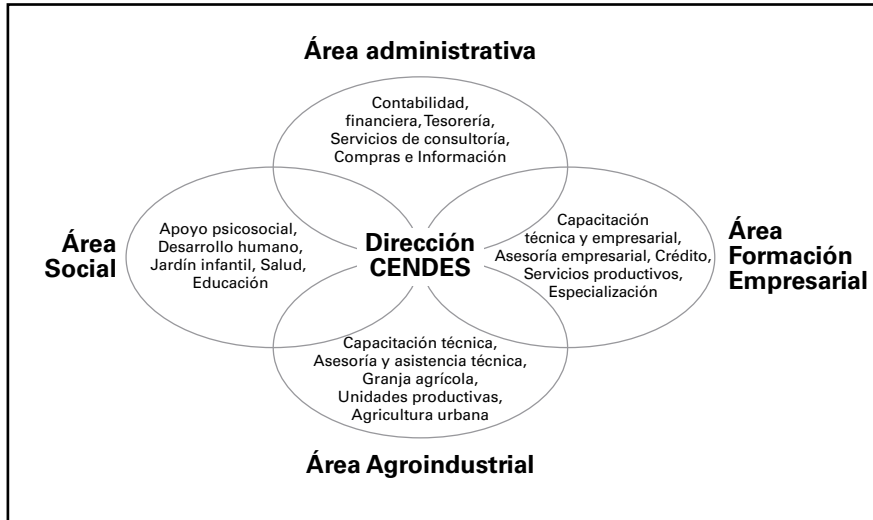
Como se deriva de los componentes indicados en las figuras 3 y 4, el modelo de intervención de CENDES se orientó hacia la reconstrucción y reorientación del proyecto de vida de cada persona que se vinculó al proyecto, ofreciendo ante todo apoyo y orientación en el restablecimiento socioeconómico, las condiciones psicosociales y la restitución de los derechos vulnerados; además de brindar formación para desarrollar competencias y habilidades laborales que les permitieran un fácil acceso al ámbito laboral, ya fuera en la búsqueda de un empleo y/o en la formación de empresa.

Figura 3. Modelo de intervención de CENDES



Fuente: Orozco, 2005.

Figura 4. Áreas de intervención de CENDES



Fuente: Orozco, 2005.

En el nivel gerencial integrado, CENDES dividió sus actividades en dos frentes, uno operativo y otro estratégico. Asimismo, se trabajó desde tres áreas fundamentales para la reconstrucción de los proyectos de vida de las personas atendidas: Desarrollo humano integral, Empresariado y Desarrollo agropecuario.

- *Desarrollo humano integral.* Área que se enfocó al acompañamiento psicosocial permanente de cada uno de sus proyectos de vida. Desde esta área se promovió el desarrollo integral de los individuos para así mejorar sus condiciones de vida por medio de una atención individual, familiar y comunitaria, mediante talleres, psicoterapias, acompañamiento en los diferentes programas, terapias familiares, entre otros (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012).
- *Empresariado.* Área que se enfocó en que estas personas tuviesen la oportunidad de tener su propia unidad de negocio, y con ello sus propias fuentes para la generación de ingresos que

mejoraran su calidad de vida. Para el desarrollo de esta área se hizo necesario trabajar conjuntamente con el programa de educación básica y media para adultos (AVANCEMOS) (articulación interna), a través del cual se dio la posibilidad de que los beneficiarios terminaran sus estudios primarios y secundarios, formación básica necesaria para adquirir capacitaciones técnicas. Asimismo, se brindó formación empresarial basada en la estructuración de planes de negocio y fortalecimiento administrativo, contable y mercadeo; y, adicionalmente, se coordinaron créditos como medio de financiación a las microempresas de sus beneficiarios. Con ello se realizó acompañamiento y fortalecimiento de las unidades de negocio creadas, mediante el laboratorio empresarial y la red comercial (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012).

- *Agropecuaria*. Área desde la cual se promovió la agroecología, el desarrollo sostenible y la producción más limpia como principios para la puesta en marcha de unidades productivas. Además, se capacitó a las personas en temas referentes a diversificación de las fincas, reciclaje de nutrientes y materia orgánica, cuidados del suelo, integración de la producción agrícola, pecuaria y forestal, implementación del uso de microorganismos benéficos y protección de la biodiversidad local (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012).

Impactos generados

A continuación, se relacionan los principales impactos generados por el programa, los cuales son el resultado conjunto de los esfuerzos articulados entre la Universidad, el Gobierno nacional y regional, las empresas de la región y los beneficiarios. En resumidas cifras, el programa CENDES ejecutó recursos por un valor de US\$ 5 millones en 20 proyectos que beneficiaron a más de 27 mil personas desplazadas y reubicadas en el Tolima. En total fueron 635 unidades de negocios

apoyadas, de estas el 36% se fortalecieron y el 64% fueron emprendimientos cofinanciados principalmente por USAID.

De acuerdo con los resultados entregados por CENDES, los beneficios socioeconómicos más significativos fueron:

- Sede en Picalaña (Ibagué), con 1.900 m² construidos que incluyen taller de confecciones, calzado, jardín infantil, comercializadora, restaurante.
- Barrios construidos: Álamos con 225 viviendas y Dos de Junio con 105 casas.
- 700 unidades de negocio emprendidas y fortalecidas: 35% en comercio, 30% en industria, 19% en el campo agropecuario y 15% en servicios.
- Se han ejecutado cerca de 5 millones de dólares y se han firmado ocho convenios (alianzas RSI) internacionales, seis nacionales y 33 locales que han beneficiado a más de 6.896 familias.
- Se fortalecieron cien microempresas con conectividad y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Se capacitaron a 302 microempresarios prestadores de servicios turísticos en los municipios de Espinal, Suárez, Guamo, Purificación, Prado, Melgar, Valle de San Juan, Ambalema, Prado y Mariquita.
- Se fortalecieron siete organizaciones de base en gestión de proyectos.
- Se conformaron 14 programas de desarrollo sectorial (PRODES) en 10 municipios del Tolima: Espinal, Suarez, Guamo, Purificación, Prado, Melgar, Valle de San Juan, Ambalema, Prado y Mariquita.

En la evaluación del impacto socioeconómico del programa (Bermeo, Calderón y Orozco, 2012), tomando como base la consulta hecha a una muestra de 264 familias beneficiaras de los proyectos, se encontró que:

- El 54% de la población beneficiaria de CENDES fueron mujeres, muchas de ellas cabeza de hogar, lo que indica que el programa no solo ayudó a superar el problema de baja calidad de vida de la población desplazada (reorientación de su plan de vida), sino que ayudó a la inclusión social.
- CENDES potencializó su aporte al capacitar y generar emprendimientos en personas de edad productiva, con posibilidades de reactivarse económicamente para la sociedad.
- CENDES contribuyó a la reinserción laboral de sus beneficiarios. De la muestra analizada, el 77,7% de las personas jefes de hogar al finalizar el programa, ya estaban trabajando y generando sus propios ingresos. El 64% con un negocio propio, lo que demuestra que los programas de emprendimiento, capital semilla, y capacitación rindieron los frutos necesarios para dinamizar las economías de estas familias, que ahora no dependen únicamente de los subsidios del Estado.
- CENDES ayudó a mejorar la calidad de vida de sus beneficiarios, al facilitar que el 96% de estos pasaran de vivir en “cambuches” de plástico y guadua ubicados en algunos de los lotes públicos y privados de la ciudad, a vivir en casas de cemento y bloque ubicadas en barrios legalmente constituidos. Asimismo, se mejoró su calidad de vida con la inclusión de más del 97% de los beneficiarios al sistema nacional de salud mediante el régimen subsidiado.
- CENDES en alianza con otras instituciones como el SENA creó las condiciones para que los beneficiarios recibieran capacitación con el propósito de formarlos para la consecución de empleo o la generación de emprendimientos. En general los consultados revelaron que les fue de gran utilidad, las capacitaciones que recibieron en temas como: Manipulación de Alimentos, Confecciones, Emprendimiento, Gestión Empresarial, Ventas y Mercadeo, Informática, Mantenimiento de Equipos, entre otros.

Conclusiones

La responsabilidad social integral es un compromiso de todos los actores del desarrollo para contribuir a la solución de las problemáticas sociales y ambientales que tanto aquejan hoy en día a los pueblos. Es hora de mirar más allá del bien propio, es tiempo de pensar en el bien común, en lo que mejora la calidad de vida de las personas y sobre todo basar el desarrollo en los principios de la sostenibilidad.

Es importante que cada actor social desarrolle estrategias, proyectos y programas de responsabilidad social, pero es aún más importante que esos mismos actores articulen sus esfuerzos para sumar responsabilidades, de tal manera que el impacto en las condiciones socioeconómicas de los beneficiarios sean mayores y autosostenibles.

Todas las organizaciones tienen responsabilidades internas. En el caso de la Universidad, una de ella es articular, crear, proponer y gestionar proyectos, desde la docencia, la investigación y/o la proyección social, con el fin de contribuir al desarrollo de los entornos donde operan. A nivel externo, la responsabilidad de la Universidad es hacer un llamado a la sociedad (empresas, entidades públicas, universidades, organismos de la sociedad civil) para que se comprometan a la solución de los problemas que desde la investigación y docencia se reconocen.

CENDES es ejemplo de un programa que giró alrededor de una problemática social, el desplazamiento forzado, y que mediante muchas alianzas RSI logró mitigar los efectos que produce este desplazamiento. En CENDES confluyó el gobierno (Alcaldía de Ibagué, Gobernación del Tolima, SENA), las universidades (Universidad de Ibagué y del Tolima), los organismos de la sociedad civil (Pastoral Social, IMPAC internacional), las empresas (Cámara de Comercio de Ibagué, Empresas Virtuales) y Organismos Internacionales (Fundación Panamericana para el Desarrollo, Organización Internacional para las Migraciones), entre otros. Dadas las cifras reportadas por CENDES, se evidencia una contribución efectiva por parte de la Universidad a la reconstrucción del plan de vida y la reintegración a la sociedad, de muchas familias desplazadas en el Tolima.

Solo resta terminar la referencia a esta experiencia, con una frase de Kliksberg (2006) “La universidad tiene que estar en primera fila de plantear la agenda ética del continente. Primera fila significa varias cosas: no solo que la universidad tiene que ser alguien que acompañe, sino que la universidad debe ser el foro, la luz, la estrella que oriente”.

Fuentes bibliográficas

- Acción Social (2010), *El desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, Departamento para la Prosperidad Social.
- Bermeo, H., Calderón, M. y C. Orozco (2012), *Historia e impacto socioeconómico del Programa CENDES-Tolima*, Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Congreso Colombiano, 24 de julio de 1997, Art. 1°, Ley 387 de 1997, Diario Oficial, N° 43.091, Bogotá, Colombia.
- Díaz, G. (2009), *Responsabilidad, proyección y gestión social universitarias: aportes para la definición de políticas*, Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Kairuz, V. (2004), *Programa Ibagué: borrador para discusión interna*, Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Kairuz, V., y D. Rojas (2012), *Informe del Consejo Superior y la Dirección de la Universidad de Ibagué al Consejo de Fundadores*, Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Kliksberg, B. (2006), “La Responsabilidad Social Universitaria en la América Latina de hoy”, en *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, pp. 11-37.
- Naciones Unidas, <www.un.org/es/globalissues/governance/>, consultada el 12/03/2012.
- Olcelse, A., Rodríguez, M. y J. Alfaro (2008), *Manual de la empresa responsable y sostenible*, Madrid, McGraw-Hill.
- Organización de Estandarización Internacional (2010), *Guía de responsabilidad social ISO 26000*, Génova, ISO.
- Orozco, C. (2005), *Sistematización de una experiencia*, Ibagué, Universidad de Ibagué.

- Pérez, M. y L. Gil (2012), “Caracterización de las experiencias de Responsabilidad Social Universitaria de las universidades pertenecientes a la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria”, en *Responsabilidad Social Universitaria*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, tomo iv, pp. 9-52.
- Porter, M. y M. Kramer (2009), “Estrategia y sociedad: el vínculo entre ventaja competitiva y responsabilidad social empresarial”, en M. Porter, *Ser competitivo*, Barcelona, Deusto, pp. 551-580.
- Universidad de Ibagué (2012), *Unibagué en cifras*, Ibagué.
- Vallaes, F. (2007), *Desafíos actuales para las universidades latinoamericanas*, memorias de conferencia, Santiago de Cali.

Anexo

Caracterización de algunos de los programas de responsabilidad social de la Universidad de Ibagué

Nombre	Objeto	Población beneficiada	Actores vinculantes	Algunos logros
Programa ONDAS-TOLIMA	Estrategia promovida por COLCIENCIAS en todo el país para fomentar una cultura ciudadana y democrática de ciencia, tecnología e innovación en la población infantil y juvenil de Colombia.	Docentes y estudiantes de instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas del Tolima.	Alcaldía de Ibagué, Gobernación del Tolima COLCIENCIAS, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Banco Mundial, Tolima Digital y Universidad de Ibagué.	Financiación de proyectos de investigación y formación de maestros. 42 mil niños y niñas, 4.000 maestros, 1.500 proyectos, 488 instituciones educativas han sido beneficiadas por el programa (Universidad de Ibagué, 2012).
Programa Pequeños Científicos	Programa que impulsa la transformación y renovación de las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en Colombia, por medio de procesos de indagación en el aula de clases.	Instituciones educativas del Tolima. Los maestros reciben capacitación a través del programa y los estudiantes se benefician por medio del modelo de indagación en el aula, lo cual facilita el aprendizaje de las ciencias naturales.	Alcaldía de Ibagué, Universidad de los Andes y Universidad de Ibagué.	Los beneficiarios han sido 1.689 docentes de Ibagué, 394 docentes de otros municipios del Tolima y 67.209 estudiantes (Universidad de Ibagué, 2012).
Programa Avancemos	Programa de alfabetización, educación básica primaria, secundaria y educación media académica, desarrollado por la	Personas adultas residentes de Ibagué, especialmente de estrato socioeconómico bajo.	Alcaldía de Ibagué, Caja de Compensación Familiar (CAFAM), y Universidad de Ibagué.	A la fecha, el programa ha alfabetizado a 981 personas, graduado a nivel de primaria a 1.634 y a nivel de secundaria a 6.020.

Nombre	Objeto	Población beneficiada	Actores vinculantes	Algunos logros
Programa Avancemos (Cont.)	Universidad de Ibagué, desde 1993. Su objetivo es dar la oportunidad a personas adultas residentes en Ibagué, de realizar sus estudios, en condiciones que respondan a su ritmo de aprendizaje y limitaciones de ingresos y de tiempo. Además busca aportar a su formación integral, contribuir a mejorar sus condiciones de vida y de su familia y promover su inclusión social.			
Programa Paz y Región	Es una estrategia de formación integral que ofrece la Universidad de Ibagué a sus estudiantes de pregrado. Comprende dos componentes principales, la comprensión del entorno y la participación de ellos en proyectos, con el fin de promover la disolución de problemas, el fortalecimiento de las organizaciones públicas y privadas, dinamizar las	Los beneficiados son: en primera instancia la gobernación del Tolima, y las alcaldías de los municipios, pues los estudiantes trabajan con ellos en proyectos que ayuden a cumplir el plan de desarrollo de estas entidades. Y en segunda instancia, la población, quienes se verán beneficiadas por la implementación de dichos proyectos.	Gobernación del Tolima, alcaldías municipales, entidades públicas y privadas del Estado y Universidad de Ibagué.	22 municipios del Tolima han sido apoyados con proyectos, que Paz y Región ha ayudado a formular y ejecutar. En esos municipios han participado cerca de 180 estudiantes en alrededor 50 proyectos.

Nombre	Objeto	Población beneficiada	Actores vinculantes	Algunos logros
Programa Paz y Región (Cont.)	de la Universidad y articular entidades locales y actores que trabajen por el desarrollo sostenible de la región.			
Consultorio Jurídico	El Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación cumplen con el proyecto social y educativo de la universidad, pues al mismo tiempo que familiariza a los estudiantes en la práctica del ejercicio profesional, presta asistencia legal y gratuita a las personas de escasos recursos.	Comunidad de Ibagué de estratos socioeconómicos bajos.	Universidad de Ibagué.	Desde 1999, cerca de 22 mil asuntos en todas las ramas del derecho se han atendido en el consultorio.
Consultorio Psicológico	Los consultorios de psicología se establecen como un espacio del programa de Psicología, orientado al desarrollo social, a través del servicio de atención psicológica a la población tolimense, creando estrategias de abordaje en los diferentes contextos, a partir de diversas formas de intervención, posibilitando así, cambios y transformaciones	Población de Tolima.	Universidad de Ibagué, Comuna 6, instituciones de educación.	Desde 2007. Servicios de intervención psicológica, problemas de aprendizaje y/o orientación profesional a más de 800 beneficiarios.

Nombre	Objeto	Población beneficiada	Actores vinculantes	Algunos logros
Consultorio Psicológico (Cont.)	que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. A su vez permite la exploración y la consolidación teórico-práctica del proceso formativo profesional de los estudiantes de pregrado y postgrado de la Universidad.			

Del desarrollo social y humano a la noción del “Buen Vivir”; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO

Arturo Orrego E.*

Introducción

La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) se ha caracterizado en el escenario nacional e internacional por la generación de una educación incluyente y por la búsqueda de la transformación de las situaciones de injusticia que promueven relaciones de exclusión y pobreza (*El Tiempo*, 13/06/2013).

En este mismo horizonte de la educación, y con la firme intención de dar respuesta a las demandas contextuales, surge el Centro de Educación para el Desarrollo (CED); unidad académica adscrita a la Dirección de Proyección Social de la rectoría de la sede principal de UNIMINUTO y que desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo (EPD), en diálogo con las Pedagogías Críticas (entre estas el

* Docente e investigador del Centro de Educación para el Desarrollo UNIMINUTO, SP. Filósofo y Teólogo.

modelo praxeológico), da acompañamiento a los procesos que dinamizan la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) y el curso teórico de Desarrollo Social Contemporáneo (DSC).

Estas dos asignaturas son parte del programa curricular ofrecido por UNIMINUTO dentro componente transversal Minuto de Dios, motivo por el cual la PRS es de carácter obligatorio para estudiantes de las carreras tecnológicas y de pregrado, mientras que DSC únicamente lo es para las carreras de pregrado. En el caso de la PRS es importante tener en cuenta que este es un curso teórico-práctico, donde los estudiantes tienen dos horas de trabajo en aula y cuatro de acompañamiento a comunidades u organizaciones; por su parte la asignatura de DSC tiene mayor énfasis teórico pero con acciones prácticas (Acciones Responsables y de incidencia social-comunitaria) a través de las cuales, los y las estudiantes visibilizan y buscan dar alternativas a las problemáticas sociales de las que se han sensibilizado a lo largo de la experiencia educativa facilitada por el CED.

El CED, por medio de su quehacer pedagógico y comprendiendo bien las dimensiones y complejidades de su labor, pero también la novedad misma de buscar articular un modelo educativo que en diálogo con las PRS forme intencionalmente a los y las estudiantes, para responder a unos espacios sociales convulsos, excluyentes y violentos; ha buscado reflexionar críticamente y desde una perspectiva propia –latinoamericana– sobre el papel que juega la denominada Educación para el Desarrollo en la posible superación de la problemática social que aqueja a nuestra sociedad. Esto le ha llevado a profundizar, por medio del ejercicio investigativo, en las nociones mismas del Desarrollo y los vínculos que este tiene con proyectos hegemónicos de la cultura occidental, no propiamente para rechazar todo en estos abordajes, sino para retomarlos, *de-construirlos*, en el horizonte contextual desde el cual podrán recobrar nuevos sentidos emancipatorios y de liberación.

Este proceso ha tenido, en términos investigativos, dos momentos relevantes. En un primer momento, las investigaciones del CED estuvieron enfocadas en dilucidar los sentidos de la EPD, sus orígenes, temáticas centrales y su devenir histórico, en diálogo con los aportes de

las pedagogías latinoamericanas, particularmente, la Educación Popular (EP). Estos elementos permitieron también, proponer y materializar un modelo de Formación Ciudadana en coherencia con la EPD y en diálogo-tensión con la Educación Popular; modelo de formación que hasta la fecha guía la práctica docente del Centro. En un segundo momento, y como consecuencia de la implementación, tanto de los contenidos como de las prácticas educativas de las investigaciones mencionadas, se evidenció la necesidad de profundizar en el *corpus* teórico y temático de la EPD, como también en la noción misma de Desarrollo, pero desde una perspectiva latinoamericana. Como resultado de esta investigación se publicó el libro: *De-construyendo la Educación para el Desarrollo* (2012), donde se indaga por los nuevos sentidos, apuestas, teleologías y epistemologías para la EPD, desde una perspectiva que retomando algunas nociones del bio-desarrollo, encuentra en la comprensión andina del Buen Vivir, la posibilidad de apalabrar una nueva comprensión intercultural-crítica y decolonial de la EPD y el Desarrollo.

Aproximaciones a manera de estado de arte

Las nociones de desarrollo y particularmente de desarrollo humano y Social en el CED-UNIMINUTO son connaturales al devenir histórico y a la configuración de dicha unidad académica en el marco de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Lo anterior se pone de manifiesto incluso en la denominación de la unidad académica como Centro de Educación para el Desarrollo (CED) y en el modelo pedagógico adoptado, conocido como Educación para el Desarrollo (EPD). De allí que reflexionar en torno a la producción y aportes que dicha unidad académica ha llevado a cabo con relación a las comprensiones del “desarrollo humano y social” y ello de cara al modelo praxeológico¹ y en necesario diálogo con la EPD, requiere

¹ El modelo praxeológico, adoptado por UNIMINUTO y con el cual dialoga la EPD, se comprende como una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y experiencia, razón por la cual

identificar primero el proceso de estructuración del CED como unidad académica, actualmente adscrita a la Dirección de Proyección Social.²

El CED surge en el marco mismo de la misión institucional de UNIMINUTO, la cual propende por la formación de profesionales competentes y éticamente responsables, de cara a la construcción de estructuras sociales más justas y en procura de la paz: “Formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables, líderes de procesos de transformación social; para un país justo, reconciliado, fraternal y en paz” (Misión UNIMINUTO).

Como una manera de responder a la misión institucional, en el año 1998 se crea el Departamento de Práctica Social, con el propósito de reflexionar y actuar sobre la proyección social de UNIMINUTO. Solo un año después dicho departamento identifica la necesidad de brindar a los y las estudiantes una fundamentación teórica para los procesos de la Práctica Social.³ En el año 2001, y por medio del Acuerdo N° 112, el Departamento de Práctica Social se transforma en el Centro de Práctica Social, cuyo propósito principal estaba ya relacionado con la visión, búsqueda y compromiso del denominado “desarrollo social”:

promueve el ejercicio de la Práctica Social y Comunitaria, pero no para quedarse en esta, sino para reflexionar críticamente a la luz de ella. En este sentido, Juliao comenta que: “Praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (2011, p. 27).

2 La Dirección de Proyección Social de UNIMINUTO, sede principal, fue creada el 1 de abril de 2012 (Consejo Superior, Acuerdo N° 292). Esta unidad busca hacer de la proyección social un eje articulador del Proyecto Educativo, con lo que promueve la formación integral de los estudiantes. Por lo anterior, la Proyección Social para esta unidad es entendida como aquello que “promueve la práctica social y profesional como validación de la teoría” (Acuerdo N° 292).

3 La Práctica Social o Práctica en Responsabilidad Social es un espacio en el cual los estudiantes se vinculan activamente, desde una perspectiva de ciudadanía crítica y responsable, en proyectos sociales desarrollados por organizaciones sociales. Por esto es que la prs es un curso teórico-práctico, pues además de tener un espacio en aula (dos horas), los y las estudiantes deben participar semanalmente en las organizaciones mencionadas (cuatro horas); todo ello con el acompañamiento permanente de un docente-coordinador del proyecto.

Relacionar en diferentes niveles y de manera vivencial, a estudiantes y docentes con las problemáticas de las comunidades pobres para fortalecer su compromiso social y la prestación de servicios de manera gratuita a la comunidad en general, mediante la creación de procesos de acercamiento a la realidad social del país, y el diseño de proyectos de desarrollo social (Acuerdo N° 112, enero de 2001).

Si bien en el año 2001 se da inicio a la integración del concepto de desarrollo social como parte de la misión del entonces denominado Centro de Práctica Social, es a partir de 2006 cuando se evidencia la necesidad de precisar “discursos estructurados que permitan pasar de la sensibilización a la formación” (Ortiz y Solano, 2010, p. 18). Es en esta coyuntura donde el Centro de Práctica Social se convierte en Centro de Educación para el Desarrollo (CED) por medio del Acuerdo N° 224, de marzo de 2006; allí se define con relación al concepto de EPD que: “permite ampliar su visión sobre la formación en responsabilidad social y el desarrollo comunitario”. Es decir, el quehacer del CED se comienza a estructurar de cara al desarrollo comunitario y social, tal como se deja entrever en la misión que asumió el Centro en ese momento y que a la fecha tiene vigencia, a saber: “fortalecer en personas, organizaciones y comunidades vulnerables sus saberes y prácticas sobre ciudadanía y responsabilidad social” (p. 18). Dada la incursión del concepto de desarrollo en los discursos del CED, particularmente después de 2006, se hizo necesario profundizar en las nociones de desarrollo desde las que se estructuraban las posturas del Centro.

En torno al desarrollo y la EPD

Si bien es cierto, y como se ha puesto de manifiesto, el CED ha integrado en su lenguaje institucional e investigativo desde muy temprano en su estructuración como unidad académica, términos relacionados con los conceptos de desarrollo social y humano, la reflexión analítica y crítica en torno a dichos conceptos ha sido más bien tardía. Esto es comprensible en tanto que el Centro no nace como resultado directo

de reflexiones teóricas, sino como una decisión institucional, lo que hizo que la “puerta de entrada” a la reflexión de estos conceptos fuera la EPD y la práctica educativa que adelantaba el CED en aquel entonces.

En el año 2009, como resultado de las reformas curriculares iniciadas en 2008 y a la par del rediseño curricular de los cursos que hasta entonces el CED tenía a su cargo,⁴ el equipo investigativo del CED asumió el reto de realizar un estado del arte en torno a lo que se comprendía como Educación para el Desarrollo, lo que suponía también abordar los contenidos de la cátedra de Fundamentos Teóricos para la Práctica Social (FTPS), desde la perspectiva de la EPD, dando como resultado el cambio de nombre de dicha cátedra a Desarrollo Social Contemporáneo (DSC).

Una primera constatación a la luz de la incursión de la EPD como enfoque pedagógico en los procesos adelantados por el CED fue justamente el vínculo que dicho enfoque tenía con la evolución, teorías y prácticas del desarrollo agenciadas principalmente desde el Norte hegemónico por medio de organismos multilaterales y de las ONG (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000).⁵ Desde esta perspectiva, se hizo necesario allanar las problemáticas en torno al desarrollo y tratar de precisar en cuál enfoque de este se centrarían las nociones, reflexiones y prácticas educativas y de acompañamiento comunitario que se dinamizaban en el CED.

4 Hacemos referencia específicamente a los cursos denominados: Fundamentos Teóricos para la Práctica Social y Práctica Social I y II que tenían como objetivo sensibilizar a los y las estudiantes en las problemáticas sociales. Inicialmente el curso de Fundamentos para la Práctica Social (FTPS) fue estructurado para ser prerrequisito de la Práctica Social, pero dadas las reformas curriculares aplicadas en aquel entonces (en cumplimiento de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional) dicha exigibilidad del FTPS como prerrequisito a la Práctica Social se perdió, lo que cambió también la naturaleza de las asignaturas.

5 Esta constatación signó también las fuentes con las que se desarrolló esta primera investigación “estado del arte” realizada en el 2009; a saber: 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 (Solano, 2009, p. 3).

En palabras de Solano, la comprensión del concepto de desarrollo que tenía el CED en esos momentos, hacía referencia “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” (2009, p. 4). Desde este horizonte se puede evidenciar que la noción de desarrollo asumida por el CED, aunque aún muy vaga y adoleciendo de mayores precisiones contextuales, tomaba distancia de las tan en boga nociones desarrollistas –centradas principalmente en la producción y optimización de la riqueza material– para articularla en torno a la posibilidad de generar condiciones de convivencia plena para todos los seres humanos. A pesar de las virtudes de esta primera aproximación al concepto de desarrollo, este aún no toma en cuenta una perspectiva crítica de las estructuras sociales de injusticia que no permitían que dichas teleologías del desarrollo, así pensado, se viabilizaran y concretaran.

Si bien es cierto, las primeras aproximaciones investigativas del CED no evidencian propiamente una perspectiva crítica al concepto mismo de desarrollo y su tradición en el pensamiento hegemónico occidental (colonialismo moderno), ello debido principalmente a que se comprendía dicho concepto desde su “constelación semántica increíblemente poderosa” (Esteva, 2000, p. 71), pero también difusa –para denominar las realidades de la vida humana y sus complejas relaciones con el entorno social, comunitario y económico–, estas aproximaciones abrieron interrogantes serios que han ido permitiendo allanar el campo teórico y epistemológico para la asunción de una perspectiva crítica y alternativa del desarrollo. Ello también implicaba que al pensar el desarrollo en relación con la educación, se tomara distancia de aquellas tendencias que percibían dicho vínculo –educación y desarrollo– como mecanismo para integrar a los sujetos en las lógicas y la vida del mercado económico capitalista, pues como bien lo menciona Solano (2009), citando a Pacheco (2005):

“[...] 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 aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en los ámbitos público y privado” (p. 4).

Por el contrario, la manera como UNIMINUTO a través del CED interpretó el vínculo de desarrollo-educación (EPD) puso su acento en la formación de sujetos críticos que asumen un papel protagónico en la transformación de las estructuras injustas de la sociedad y se compromete con los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo (Solano, 2009; Ortiz, 2010; Botero, 2011; López y Orrego, 2012). Si bien dicha perspectiva toma distancia de las lógicas de desarrollo económico que poco se interesan por las problemáticas ambientales, políticas y sociales que surgen a su vez como resultado de la acción económica del capitalismo hegemónico mundial, no se presenta aún una crítica al sistema económico en cuanto tal, ni a su racionalidad instrumental que genera las estructuras injustas a las que pretende responder con el proceso formativo de la EPD.

Debido a lo anterior, en las aproximaciones del estado del arte realizado por Solano (2010), se realizó un análisis genealógico de las lógicas educativas y los correspondientes modelos de desarrollo que subyacían a las mismas, a saber, se abordó la temática en cinco períodos de tiempo y/o generaciones:

El primer período de referencia va de 1945 a la década de 1950, tiempo en el cual se comienzan a articular las nociones de desarrollo en clara relación con el Programa de Recuperación Europea impulsado por los Estados Unidos y bajo el estandarte del Plan Marshall (1947-1951), ello en un contexto social de desintegración de los dominios coloniales Europeos y el surgimiento de nuevos Estados nacionales, la consolidación de la URSS y de los Estados Unidos como potencias mundiales y sus consabidas polaridades ideológicas, políticas y económicas; el surgimiento de organismos como la ONU (1945) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este período de tiempo es denominado

como “caritativo asistencialista” (Solano, 2009) y su noción de desarrollo está vinculado con el crecimiento económico por vía de la industrialización, racionalidad propia del proyecto de la modernidad colonial, pues su axioma relaciona crecimiento económico con bienestar de la población; “crecimiento = desarrollo”. Como resultado de esta noción, surge la idea en torno a los países del Sur como “subdesarrollados”, de allí que el desarrollo es visto como integración a la lógica industrial, abanderada por Estados Unidos.

Un segundo período o generación se da en la década de 1960 y es denominado como “desarrollista”, ello en medio de una coyuntura particular como lo es el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, además de un positivo balance de la recuperación económica de Europa por vía del mencionado Plan Marshall, por lo que se promueven desde la ONU programas de ayuda oficial al desarrollo, particularmente la conocida “Alianza para el Progreso” (1961-1970) adelantada por Estados Unidos y dirigida, especialmente, hacia América Latina.

La visión de desarrollo que se promueve en esta generación sigue siendo de corte economicista, en cuanto a la búsqueda de la incursión de los países del “Tercer Mundo” en las dinámicas del capitalismo industrial norteamericano, en la medida en que se pensaba 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, 2001, en Solano, 2009). Justamente es en este contexto que surge la EPD como mecanismo para viabilizar dichos procesos desarrollistas.

El tercer período o generación lo denomina Solano (2009) como “Educación para el Desarrollo crítica y solidaria” (p. 9), y corresponde a la década de 1970; período en el cual se da un fortalecimiento de diversos movimientos sociales que cuestionan las lógicas y teleologías –finalidades– del desarrollo, dadas e impuestas desde el Norte hegemónico. A la par de lo anterior, en América Latina hay un resurgimiento de una reflexión propia en torno a las dinámicas del desarrollo y ello se evidenció particularmente en los postulados de la

Teoría de la Dependencia⁶ que develaba el hecho de 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, en Solano, 2009).

La irrupción de los diversos movimientos sociales, de las teologías y filosofías latinoamericanas de la liberación y de las insurgencias populares pusieron también de manifiesto el hecho de que el desarrollo no podía seguir siendo pensado en los términos meramente economicistas y por el contrario era necesaria una visión que visibilizara la importancia de los sujetos como agentes de su propio cambio; en ese sentido ya se reflexionaba desde la Educación Popular de Paulo Freire en Brasil, una propuesta para la superación de la Educación para el Desarrollo que respondía a la inmersión de los sujetos y sociedades en las lógicas del capitalismo industrial.

Es solo hasta el cuarto período que la noción del desarrollo es complementada con la de “humano” y “social”, aunque aún sin muchas elaboraciones conceptuales. Esta generación hace referencia a la década 1980 como la “década perdida”, justamente por la evidente crisis que develan los modelos de desarrollo implementados hasta el momento para América Latina. Particularmente las deudas externas evidenciaban que los modelos de desarrollo requerían otras perspectivas, pues no solo la pobreza seguía signando el panorama

6 Si bien es cierto que la Teoría de la Dependencia es elaborada entre las décadas de 1950 y 1970, es esta última década la que más se conoce debido, entre otras cosas, al surgimiento de dictaduras en América Latina como la de Augusto Pinochet (1973-1990) –debe recordarse que Chile hasta la llegada de Pinochet era un importante centro de producción de conocimiento y arribo de intelectuales críticos a los sistemas hegemónicos– y las no pocas persecuciones a los teóricos de dicha teoría. Esta teoría surge como contrapropuesta a la Teoría de la Modernización que consideraba que el “atraso” económico de América Latina se debía a su tardía inclusión en el mercado global, lo que no permitía que se diera la tesis de que las ganancias de un actor dentro del sistema, eventualmente se tradujera en la riqueza de todos. Por el contrario, se evidenciaba que las riquezas se habían concentrado en los países del Norte, en detrimento de los del Sur (y cómo estas condiciones están interrelacionadas), los que se veían meramente como proveedores de mercancías sin valor agregado.

latinoamericano y cada vez en crecimiento, sino que ahora el endeudamiento se convertía en una agobiante realidad.

Por otra parte, se comprobaba el fracaso del Estado de bienestar de los países del Norte, sumándose a lo anterior, las amenazas nucleares, las catástrofes ambientales, y las no pocas guerras entre estados fronterizos. En el seno de esta problemática es que la ONU (1987) publica “Nuestro futuro común”, documento en donde afirma que gran parte de la problemática ambiental es resultado de las relaciones injustas entre Norte y Sur, para lo que se requiere pensar en un desarrollo que ponga en el centro a los seres humanos y la sociedad misma y no el crecimiento económico. Lo anterior dará pie para evidenciar la forma como los modelos de desarrollo son altamente ideologizados, eurocentrados y sobre todo económica, ambiental y socialmente inviables, lo que supuso, entre otras cosas, una nueva comprensión de la EPD.

El quinto período que se categorizó fue el de la década de 1990 hasta la actualidad y es denominado “Educación para la ciudadanía ‘global’ o ‘universal’”. Dadas las crisis demostradas de los modelos de desarrollo económico, tanto en el Norte como en el Sur, se profundiza en la noción del “desarrollo humano”, centrado este en el desarrollo de las personas, sus capacidades y libertades, como en la expansión de todas las posibilidades para que puedan tener una vida digna, larga y saludable.

Es en la ampliación y discusión de esta última noción del desarrollo como “humano y social” que la EPD se reconfigura y sobre la cual el CED realizará su hacer y quehacer docente e investigativo. Esta noción de desarrollo “social y humano” es ahora pensada no en términos de asistencia del Norte al Sur, sino como interdependencia:

“[...] 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 y Celorio, 2005).

Justamente profundizando en las implicaciones de un desarrollo centrado en lo “humano y social”, la noción de la EPD como enfoque educativo, al igual que otros modelos pedagógicos centrados en el desarrollo humano se transformará en:

“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 en Solano, 2011, p. 99).

Es en este sentido que se empieza a pensar una EPD en el CED, partiendo de la complejidad de las relaciones entre Norte y Sur, lo que pone como elementos de reflexión las problemáticas del medio ambiente, las relaciones de género, la promoción del poder ciudadano crítico. Por esto, en las primeras investigaciones adelantadas por el CED la Educación Popular entra en diálogo con el modelo de la EPD (Solano, 2009, p. 106),⁷ pues el modelo educativo de Freire se centra en el ser humano y en la humanización del mismo, no necesariamente en la producción de conocimientos al servicio de la maquinaria

⁷ Este elemento del diálogo de la EPD con la Educación Popular de Paulo Freire puede ser interpretado como contradictorio, pues justamente la Educación Popular surge como una educación política al margen de las dinámicas de desarrollo, mientras que la EPD surge como mecanismo de inserción de los sujetos en las dinámicas del desarrollo global. Justamente este es uno de los elementos críticos que se cuestiona en la última publicación del CED (López y Orrego, 2012, pp. 133-148). Sin embargo, más allá de las tensiones entre los dos modelos, es interesante el intento de poner a dialogar dos modelos pedagógicos, pues ciertamente la Educación Popular puede brindarle a la EPD un horizonte epistemológico, ético y político que no permita que sus prácticas se hagan funcionales al sistema económico de los países hegemónicos, sino que potencie las capacidades de los sujetos para su propia emancipación.

económica del desarrollo, ni en la búsqueda de la inserción del sujeto en la funcionalidad del sistema hegemónico.

Lo anterior supuso pensar el desarrollo no como algo estático y determinado, sino como un concepto en construcción permanente. Justamente uno de los textos utilizados por la cátedra de Desarrollo Social Contemporáneo del CED afirma en torno al desarrollo que “puede considerársele como un imperativo ético de la humanidad, es decir, como un deber moral que tenemos las personas con el resto de los seres humanos, como parte de nuestro ejercicio personal y colectivo de responsabilidad social” (Solano, 2010, p. 13).

En este mismo documento el autor hace una categorización entre los diferentes modelos de desarrollo y afirma que el “desarrollo a escala humana” propuesto por Manfred Max-Neef cuestiona el hecho de que los indicadores económicos siempre parten de nociones cuantitativas e insiste en la necesidad de contar con indicadores de crecimiento cualitativos, que den cuenta de las posibilidades de las personas para satisfacer adecuadamente las necesidades humanas fundamentales, pero ello sin necesariamente sustituir los indicadores de tipo económico. Es decir, se propone un desarrollo centrado en:

“Integrar la realización armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de las personas y de toda la persona” (Max-Neef, 1986, p. 82).

Para Max-Neef, es necesario comprender que hay una diferencia que los economistas clásicos no han contemplado y es el hecho de que el desarrollo es diferente al crecimiento y que no necesariamente el crecimiento económico es desarrollo, aunque en su propuesta, los dos elementos son necesarios para hablar de “desarrollo a escala humana”.

Por otra parte, la noción de desarrollo humano es referenciada con base a la propuesta del intelectual indio Amartya Sen, y es aquella que aboga “por la ampliación de las opciones de la gente y el nivel de bienestar” (Solano, 2010, p. 116). Si bien estas “opciones” de las que habla Sen no son estáticas y permanentes, permiten precisar tres opciones fundamentales de las personas, a saber: vivir una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente, de donde se deriva el reconocido Índice de Desarrollo Humano (IDH)” (p. 116). Aunque la propuesta de Sen parte de la noción de “opciones de la gente” dicha comprensión no limita sin más las opciones y necesidades de las personas en estos tres elementos mencionados, sino también aquellos que las sociedades consideran pertinentes para su desarrollo, como la idea de la libertad política, económica y social, la posibilidad de una vida creativa y productiva, entre otros elementos a los que los sujetos pueden asignar algún tipo de valor material y/o simbólico. En este sentido, Solano concluye afirmando que el desarrollo es:

“[...] un proceso dinámico de conocimiento y aplicación de acciones socialmente negociadas sobre un territorio, que puede tener múltiples escalas, dimensiones y espacio-tiempos simultáneos, todos tan diversos como personas existen [...] se infiere de lo anterior que el desarrollo es multidimensional y no existe una parte que deba privilegiarse respecto a otra o al todo; más bien, la tarea fundamental de quienes emprenden acciones de desarrollo territorializadas es hacer ejercicios de diseño, ejecución, evaluación, seguimiento y ajuste que integren el conocimiento humano que está disperso para hacer de él algo más que la simple suma de sus componentes” (Solano, 2010, p. 118).

Del desarrollo humano-social, al bio-desarrollo

En el año 2012 el equipo de investigación del CED se propuso indagar, desde una perspectiva latinoamericana, sobre las temáticas que la actual discusión de la EPD ponen en diálogo y que constituyen el marco desde el cual puede pensarse el desarrollo y la EPD misma. En ese mismo sentido, pensar la EPD de cara a la problemática ambiental, las perspectivas de género, la interculturalidad crítica y la no-violencia, entre otros temas, permitió cuestionar las nociones de desarrollo en sus diferentes vertientes: humano, social, económico, sostenible; para dar paso a la categoría del “Buen Vivir” como paradigma que supera las lógicas en las que aún se enmarcan las múltiples visiones del desarrollo.

Estas discusiones fueron articuladas por un grupo de especialistas en las temáticas asignadas⁸ y que a la luz de la EPD, desde la perspectiva del CED-UNIMINUTO y en diálogo con la realidad latinoamericana, dieron lugar a una publicación denominada: *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*.

En cuanto a lo que respecta a los modelos de desarrollo, uno de los capítulos del libro escrito por el profesor Oscar Useche, plantea la necesidad de repensar el desarrollo como bio-desarrollo, es decir, como noción en la que además de que el ser humano, su sustentabilidad, derechos y posibilidades son tomados en cuenta, estos son articulados a la luz la vida en sí misma.

Esta iniciativa se inspira en el surgimiento de múltiples iniciativas sociales y de comunidades abiertas a diversos y plurales procesos de re-organización social, que en palabras del autor generan “grietas que horadan la supremacía del mercado y su conflictivo binomio con el Estado; jerarquías que habían sido proclamadas como irreversibles por la teología neoliberal” (Useche, 2012, p. 50); lo que, según el

8 Las temáticas de la publicación en coherencia con la EPD son: Desarrollo, Pobreza y exclusión, Derechos Humanos, Ciudadanía y educación, Interculturalidad, Medio ambiente, No-violencia y Género.

autor, se pone de manifiesto en las creativas formas de sobrevivencia que los sujetos y colectivos sociales encuentran para sobrevivir, como también en las transformaciones de los procesos de trabajo, particularmente en el medio rural, que evidencian otras formas de relación con la biosfera y abren enormes posibilidades para imaginar la reconfiguración de la sociedad y de los modos de desarrollo productivo (p. 50). En otras palabras, en estas experiencias creativas de las comunidades para sobrevivir, se genera un “plus valor” social que se expresa en saberes, afectividades, solidaridades que son “materia prima de otras alternativas de desarrollo” (Useche, 2007, p. 19).

De tal manera que la noción de bio-desarrollo se configura entonces como la potenciación de la productividad social, la cual abarca la cultura, la capacidad de cognición, los fenómenos lingüísticos, entre otros, es decir, la vida en su integralidad y sus diferentes interdependencias. Dichas estrategias del bio-desarrollo rebasan la idea de la superación de la pobreza, vista generalmente como la inclusión de los pobres en los sistemas de consumo capitalista, y se centra en la creación de “fuerzas productivas de naturaleza social” (p. 53), abriendo paso a nuevas formas de desarrollo donde la eficacia se sustenta en:

“[...] la conversión de la red social en un entramado de auto-aprendizaje continuo y versátil, soportado sobre la expansión del intelecto general; el cerebro social también opera como terreno de lucha entre diferentes máquinas de subjetivación, entre los poderes dominantes y las fuerzas de la vida” (p. 53).

Lo anterior supone recrear nuevos sentidos de la economía, donde la relación económica se impregna del campo social y no viceversa, es decir, donde las relaciones sociales ya no son mediadas meramente por las relaciones económicas, como ha funcionado en los paradigmas económicos clásicos, sino que las relaciones económicas deben estar constituidas por la dinámica de conservación de las fuerzas sociales, siendo estas últimas el criterio de razón para las primeras. Ello

también implica una revalorización de lo político, vinculado más con el ejercicio del micro-poder y la reproducción de la vida en colectivo.

“La clave del enfoque del desarrollo para la vida (bio-desarrollo) es la política de la diferencia y la multiplicidad. La vida discurre como una experimentación abierta, incierta, móvil, en donde la diferencia produce nuevos movimientos que aumentan nuestra potencia de ser. Evidentemente, ello es de alta compatibilidad con la tendencia a la diversidad y a la complejidad, propia de la evolución de lo viviente, que es justamente lo característico de la biosfera. Estos sistemas de alta complejidad establecen redes de interacciones infinitas que ignoran las reglas del ‘óptimo económico’, por lo que las políticas de ‘bio-desarrollo’ deben deducir el carácter de los mecanismos de la vida del planeta que están siendo amenazados por la acción humana, y disponerse a conocer y adaptarse al juego de reservas y regulaciones que aseguran la estabilidad de los sistemas en los que se soporta la vida” (Passet, 1996, citado por Useche, 2012).

Este bio-desarrollo supone, por demás, poner límites a la lógica del crecimiento arrasador, pues involucra políticas de reducción del daño (ambiental, social, económico, humano), como el despliegue de la capacidad de regeneración y la recomposición del entorno natural; superando así la visión utilitarista de la naturaleza, desde las que parten las clásicas nociones del desarrollo. Esto supone también cierto aprendizaje de las comunidades rurales en relación con la producción en simbiosis con el medio ambiente, pues en ellas se derivan formas de producción orgánica “manteniendo el suministro de la alimentación y las materias primas con niveles razonables de consumo ecoenergético, profundizando su integración con los ritmos y las leyes de la biosfera, y protegiendo el agua y la biodiversidad” (p. 54).

El Buen Vivir como alternativa a los desarrollos y la superación de la colonialidad del saber/poder⁹ del desarrollo

Esta noción del bio-desarrollo tiene muchas coincidencias con la visión que por muchos años ha circulado en la “racionalidad” –pachasofía¹⁰ indígena de América Latina y que ha sido nombrada como “Buen Vivir”. Justamente la idea del Buen Vivir responde a las dinámicas de pensar el desarrollo desde lo local, con una perspectiva biofílica y en relación no solo a la producción de objetos y crecimiento económico, ni centrada en el ser humano como eje del desarrollo (noción occidental antropocéntrica), sino a la relación que este tiene con su medio y entorno natural, es decir, la relación *pachasófica* (Estermann, 2006). Pero lo anterior también supone ubicar el marco de la discusión desde la posibilidad de un pensamiento que ha sido negado, subalternizado y puesto, si acaso, como un saber ancestral, romántico y de antaño.

Para resignificar el desarrollo desde el Buen Vivir andino, es necesario partir de una crítica radical no solo a la noción de desarrollo, vista desde la perspectiva occidental, –crítica que por demás ya se venía dando en las reflexiones del CED–, sino que además supone cuestionar la matriz de racionalidad colonial con las que aún se sigue pensando el devenir de las naciones latinoamericanas; sus saberes, costumbres, y sobre las cuales se siguen impulsando y legitimando modelos de subordinación y subalternización. En ese horizonte es que fue indispensable pensar los problemas de la EPD desde una

9 La mayor parte de este fragmento es tomado del último capítulo del libro *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, que integra las reflexiones de la última investigación adelantada por el CED-UNIMINUTO.

10 El uso del término “racionalidad indígena” se hace de manera transitoria, puesto que la “racionalidad” ha sido la manera como el mundo occidental ha pensado la realidad. Por lo anterior es que el término *pachasofía*, acuñado por el filósofo suizo-alemán Josef Estermann (2006), podría ser más fiel a la manera como el mundo andino piensa la realidad, pues este no parte de la “razón” como criterio último, sino de la sabiduría de la pacha, la *pachasofía*.

perspectiva latinoamericana, pues solo desde allí recobra valor apalabrar nuevos sentidos del desarrollo y de la EPD.

Si en la segunda mitad del siglo xx la Teoría de la Dependencia evidenciaba las dinámicas de subordinación entre Norte-Sur, poniendo en evidencia las relaciones de dependencia asimétrica entre los centros de poder político y económico, y las periferias sociales de América Latina; a las puertas del siglo xxi nacen, como resultado de la necesidad de actualización de este enfoque, los abordajes “decoloniales”. Estos parten de una crítica a las posturas posmodernas y poscoloniales que proyectan una supuesta emancipación de las fuerzas coloniales extranjeras con el nacimiento de los Estados-nacionales latinoamericanos; suponiendo erradamente que vivimos en un mundo “descolonizado”. Al respecto comentan Castro y Grosfoguel que:

“Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global [...]” (2007, p. 13).

De allí que los estudios decoloniales hablen entonces de la colonialidad global, la que se expresa a través de mecanismos mucho más sutiles que la colonización, pues opera por vía de la legitimación de unos saberes sobre otros, denominados como “colonialidad del saber/poder”, ante los cuales, los saberes ancestrales siempre serán subalternizados o en el mejor de los casos estetizados, museologizados y/o petrificados. Lo anterior devela las nuevas maneras que sigue generando el capitalismo hegemónico, solo que ahora en su versión posmoderna. Nuevas maneras de exclusión, ahora provocadas por jerarquías epistémicas, espirituales, raciales y de género que ya no pueden ser explicadas desde el paradigma marxista ni poscolonial, pues estas lógicas de poder

funcionan a través de una red heterárquica, es decir, desde “la articulación enredada (en red) de múltiples regímenes de poder” (p. 14).

La errada idea de la superación del colonialismo, encubierta en la aparición de los Estados democráticos por vía de los Estados-nación, es una forma de negación de la simultaneidad epistémica y una proyección desarrollista del devenir americano. La negación de la simultaneidad epistémica tiene como consecuencia la imposibilidad de coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes formas de generar conocimiento, lo que da lugar a que Europa y América del Norte sean pensadas y proyectadas “[...] como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás [...]” (p. 15).

Lo anterior supone no solamente que Europa y el norte americano sigan siendo tomados como modelo a imitar y como meta desarrollista; como proyección y modelo a alcanzar, sino que las categorías dicotómicas –propias de la racionalidad moderna occidental– desde las cuales se habían pensado las relaciones de poder entre Norte-Sur, como: desarrollo/subdesarrollo, occidental/no-occidental, sean cuestionadas por seguir circulando dentro de una lógica de exclusión binaria que no da cuenta de la complejidad del poder.

La perspectiva decolonial comprende que la cultura está siempre entrelazada y no propiamente derivada de los procesos económico-políticos. Tal es el caso, por citar un ejemplo, del lenguaje, que como bien lo constatan Escobar (2000) y Mignolo (1995), “sobredetermina”, no solo la economía, sino la realidad social en su conjunto.

Es en este contexto donde la “colonialidad del poder” comprende que el mundo no está completamente descolonizado y que la primera descolonización (la de las fuerzas extranjeras coloniales: España, Francia, Inglaterra...) es incompleta, por lo que se requiere una segunda descolonización, denominada “decolonialidad”, la que a su vez se dirige a la heterarquía de las múltiples relaciones de género, raciales, étnicas, sexuales y epistémicas, entre otras. En dichos sentidos, esta decolonialidad es una resignificación que no se reduce

a un acontecimiento formal, jurídico y político (Grosfoguel, 2005). Al respecto afirman Castro y Grosfoguel que: “Todavía necesitamos desarrollar un nuevo lenguaje que dé cuenta de los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal, moderno/colonial, sin depender del viejo lenguaje heredado de las ciencias sociales decimonónicas” (2009, p. 17).

Uno de los esfuerzos más significativos en esta misma línea de re-apalabrar nuestro devenir como sociedad, lo podemos encontrar en el enfoque Intercultural-Crítico (Walsh, 2009) y que permite el rescate de los saberes ancestrales, ya no interpretados desde una matriz colonial del saber, con fines de dominación y universalización.

“Todo esto tiene importantes implicaciones para la producción de conocimiento. ¿Vamos a producir un conocimiento que repita o reproduzca la visión universalista y eurocéntrica del punto cero? [...] el análisis de los procesos del sistema-mundo se hace tomando en cuenta los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los gays y los movimientos anti-sistémicos” (Cuevas, 2012, p. 21).

Es justamente desde este horizonte que el CED se ha aventurado a dialogar con propuestas que ya no son producidas en los centros hegemónicos del saber del sistema moderno-colonial, ni en sus categorías “objetivas” –mejor, objetivizadoras e instrumentalizadoras– sino desde el saber complejo de los pueblos negados del *Abya Yala* (nombre dado por los Kuna del Panamá al continente americano antes de la Conquista europea. Significa “Tierra en plena madurez”) aquellos que han permanecido y permanecen al margen de la historia oficial del desarrollo. En palabras de Cuevas, “Es desde este horizonte que pensamos la interculturalidad como alternativa a los paradigmas convencionales que han asociado la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global” (2012, p. 133).

El Buen Vivir, la episteme “otra” del “desarrollo”

Retomando la discusión sobre las nociones de desarrollo, ahora desde un saber decolonial e intercultural-crítico, podemos valorar los aportes de Useche (2012) cuando toma la “Vida” como condición previa a la noción de desarrollo (o como condición del desarrollo). La vida entonces es pensada, como parte de una totalidad mayor que en el pensamiento andino se ha denominado *Qamaña*, la que a su vez se da en el espacio-tiempo *-pacha-* y es algo vivo en sí mismo (López y Orrego, 2012); esta está dada y compuesta por seres vivos, y es aquí donde debe recordarse, acaso también en concordancia con el hecho que “para los aimara, el subsuelo, el suelo, el agua, el aire [...] no solo están vivos, sino que son además los espacio-tiempo en que los seres espirituales están latentes” (Medina, 2006, p. 33). En contraposición a esta noción, la razón moderna-colonial ha educado en la lógica de la separación *-analítica-*, hablando, por ejemplo, de tres diferentes reinos de la naturaleza, sin captar sus complejas interrelaciones.

Qamaña, en sentido amplio y en el contexto enunciado, es “trama de vida cuya mutua interconectividad produce bienestar” (Medina, 2006, p. 34); es nada menos que la interconexión biodinámica entre litosfera, biosfera y atmósfera. Estas nociones de un universo pensado como orgánico, espiritual y viviente son ajenas a las lógicas del desarrollo moderno occidental que requieren pensar la naturaleza como una máquina que debe ser controlada por el ser humano, es decir, pensado desde una lógica antropocéntrica de cuño instrumental.

El mantenimiento de dicha interrelación e interconexión es justamente lo que propicia aquello que el desarrollo ha buscado, a saber, la “felicidad y el bienestar”; de allí que cualquier intervención humana que atente contra la interrelacionalidad cósmica, va en detrimento del desarrollo *-aunque no necesariamente del crecimiento económico-*, pensado como *Qamaña* (lugar de existir). En este sentido, el *jakaña* (lugar de morir) debe estar en equilibrio con aquella totalidad mayor, la *Qamaña*, allí radica la felicidad y el bienestar

andino. Así, el equivalente homeomórfico¹¹ de desarrollo lo encuentran Medina y Torrez en la noción aimara *Qamaña*; por lo que, al igual que Useche, no se desecha el término desarrollo, sino que se lo reinterpreta en sentido amplio y complejo, como “dar incremento a una cosa” (Medina, 2006, p. 36). Esto mismo, en sentido freireano –humanista por demás– se ha nombrado como el “ser más”, condición y teleología última del ser humano.

El desarrollo, entonces, en diálogo intercultural con los aportes del pensar andino, no permite centrar la discusión meramente en la vida de los sujetos, sino en la con-vivencia, es decir, en su relación con el entorno: “El *jaki* [hombre/mujer] vive consubstancializado con el animal y las plantas” (Medina, 2006, p. 42). Razón por la cual el desarrollo no puede ser visto meramente en relación con la materialidad de las cosas y/o la sustentabilidad de la vida de los sujetos, sino en la sinapsis del sistema en general (López y Orrego, 2013, p. 241).

Esta interconexión en la que las “cosas”, la realidad y la vida misma es pensada en el mundo andino, demanda lo que podríamos denominar una mediación o *chakana* –puente–, que permita concretizar dicha interconexión y con-vivencia; es allí donde la ritualidad y lo simbólico recobran sentido, pues por medio de estos las diversas realidades materiales e inmateriales son experimentadas y vivenciadas; ello principalmente a través de la festividad y las diversas expresiones rituales –características del *ser-estar* andino–, lo que impulsa a la EPD a promover una pedagogía que permita recrear aquella realidad convivencial, relacional e interdependiente del mundo por medio de lo simbólico-celebrativo, para desde allí interiorizar aquella *homeostasis*, o estabilidad del sistema; por demás, aquí subyace la noción andina de la economía de la reciprocidad que busca el equilibrio biosférico, en clara tensión con el principio económico del intercambio y el crecimiento infinito (pp. 241-242).

11 Equivalente homeomórfico es una expresión que permite hablar no de la traducción de un término a otra lengua, sino a su sentido en la red lingüística y del mundo de la vida, es decir, a su igual función –no traducción literal– en el entramado existencial de la comunidad lingüística (Estermann, 2006).

El “Buen Vivir” andino que se contrapone a la “Buena-Vida” occidental, pues entiende el trabajo como interacción holística, y no meramente como producción material y simbólica de bienes:

“Nada más ajeno a una mentalidad moderna que separa el ‘trabajo’ de la ‘fiesta’, y en su lugar ha ido poniendo las ‘vacaciones’: el espacio del no-trabajo por antonomasia. Para los aimara, el ‘trabajo’ es parte fundamental de la comprensión de la Buena Vida” (Medina, 2006, p. 43).

En este sentido, la EPD podrá aportar a la fragmentaria visión del desarrollo occidental, dando paso a una noción que entreteje y re-liga la realidad como un sistema complejo, en el que cada parte es totalidad y, a su vez, parte de una totalidad mayor de la que el sujeto es co-responsable; de allí la noción de un desarrollo pensado como convivialidad (López y Orrego, 2012, p. 242).

A manera de conclusión ¿qué retos, cambios, acciones, han generado o podrían generar estas reflexiones-investigaciones?

Desde el enfoque pedagógico de la praxeología que ha asumido UNIMINUTO, podría parecer fatua la pregunta por las implicaciones prácticas de la teoría y el desarrollo investigativo, pues la teoría es resultado y reflexión de la acción; es en cierta medida la manera como damos nombre a la práctica humana: “[...] no existe división entre la cognición y la acción; es decir, no acepta que el conocimiento sea previo a las actuaciones, justamente porque significar, dar sentido [...] son ya actuar” (Pierce, 1978, citado por Juliao, 2011, p. 59).

Partiendo del reconocimiento de que todo proceso reflexivo e investigativo ya es una praxis, podríamos decir que este devenir investigativo, en sí mismo, da cuenta de unas prácticas ya operativizadas por medio de los procesos pedagógicos y sus contenidos. Esto no

ha sido diferente en el Centro de Educación para el Desarrollo que aunque no tiene como propósito principal la reflexión teórica, esta ha estado presente en el devenir mismo del Centro. Lo que ubica las investigaciones realizadas en torno al desarrollo como un marco para pensar la práctica vigente y futura del Centro y en ese sentido responder coherentemente a ellas: “En primera instancia, la educación sirve para saber qué es el desarrollo y actuar en consecuencia” (Solano, 2011, p. 101).

Tomando como presupuesto lo anteriormente mencionado, podríamos decir que el devenir y la conceptualización de los conceptos de EPD y desarrollo (con sus adjetivaciones de Humano y Social), dan cuenta por una parte de las preguntas mismas que desde las prácticas institucionales universitarias, tanto de formación como de acción –acompañamiento a comunidades, organizaciones y ONG– se han venido dando en UNIMINUTO y particularmente en el CED. Por otra parte, dichas investigaciones sirven como marco para repensar la misma práctica social y las necesidades desde la que han surgido estas reflexiones.

Dado lo anterior, y en relación con la misión del CED, las investigaciones han dado como resultado la constante revisión teórica de las cátedras a cargo del Centro, como lo son la Práctica en Responsabilidad Social y Desarrollo Social Contemporáneo. Esta revisión teórica no solo está atravesada por la integración de contenidos curriculares y “temáticas novedosas” y actuales a los cursos que imparte el Centro, sino también, y principalmente, como herramientas epistemológicas para asumir la Educación para el Desarrollo y la Responsabilidad Social Universitaria desde un enfoque crítico latinoamericano.

De tal manera que asumir los resultados de estas investigaciones en el marco universitario, no solo permitió replantear asuntos vinculados a la docencia y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino aún más, permitirá entrever el marco de una posible Responsabilidad Social Universitaria que ya viene superando el sentido empresarial en el que nació, para ir dando paso una Responsabilidad que es cuestionadora del entorno económico, político y social en el que

se inserta su acción y desde allí generar acciones de transformación. Ello adquiere mucho más sentido en una universidad como la Corporación Universitaria Minuto de Dios, caracterizada y reconocida por su espíritu social y búsqueda de condiciones más humanas para los excluidos de la sociedad.

Fuentes bibliográficas

- Argibay, M. y G. Celorio (2005), *La educación para el desarrollo*, primera edición, España, Vitoria-Gasteiz.
- Argibay, M., Celorio, G. y J. Celorio (1997), “La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”, en *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, España, Vitoria-Gasteiz.
- Cuevas, P. (2012), “Interculturalidad crítica y ‘Buen Vivir’. El ‘otro’ lugar del desarrollo”, en López, L. y A. Orrego (2012), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, UNIMINUTO.
- Escobar, A. (2005), “Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program”, en <[http:// www.unc.edu/~aescobar/ articles1engli.htm](http://www.unc.edu/~aescobar/articles1engli.htm)>.
- Estermann, J. (2006), *Filosofía andina*, La Paz, ISEAT.
- Grasa, R. (1990), “Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo”, en José A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*, Madrid, Cruz Roja Española, pp. 97-107.
- Juliao, G. (2011), *El enfoque praxeológico*, Bogotá, UNIMINUTO.
- López, L. y Orrego, A. (2012), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, UNIMINUTO.
- Medina, J. (2006), *Suma Qamaña. Por una convivialidad postindustrial*, La Paz, Garza Azul Editores.
- Mignolo, G. (1995), *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Ortiz, Y. y R. Solano (2010), *Desarrollo social contemporáneo*, Bogotá, CED-UNIMINUTO.

- Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, *Manuales de formación*, N° 8, España, Vitoria-Gasteiz.
- Solano, R. (2009), *Educación para el desarrollo*, CED, UNIMINUTO.
- Solano, R. (2010), *Marco conceptual para el desarrollo social contemporáneo*, CED, UNIMINUTO.
- Solano, R. (2011), “Educación para el desarrollo: una mirada desde el Sur por la construcción de una educación para el cambio”, *Revista Ánfora*, N° 30, enero-junio, Manizales, Universidad Autónoma de Manizales.
- Useche, O. (2012), “Educando para hallar alternativas al desarrollo. Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (bio-desarrollo)”, en López, L. y Orrego, A., *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, UNIMINUTO.

Hacia una educación transformadora. La resignificación del desarrollo y la ciudadanía ambiental

Diana Constanza Carvajal Hernández*

El error consintió en creer que la tierra era nuestra, cuando la verdad de las cosas es que nosotros somos de la tierra.

Nicanor Parra

Introducción

En muchos lugares del mundo y en diferentes culturas, sabios y científicos afirman que estamos en un momento de cambio en el cual la vida está en peligro; ellos se preguntan: ¿qué va a pasar con la tierra?, ¿qué va a pasar cuando los recursos se agoten?, ¿qué vamos hacer como civilización? En el mundo actual se habla de crisis ambiental como algo a lo que debemos adaptarnos o intentar mitigar; en esta medida se han empezado a dar algunas soluciones “simples”

* Centro de Educación para el Desarrollo. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

a problemas ambientales complejos; por ejemplo, la idea de que el petróleo debe ser remplazado por agrocombustibles, lo cual no se convierte en un cambio trascendental, toda vez que no deja de verse la solución como un negocio; así, gran parte de las alternativas conducen a lo mismo, tal como sucede con el desarrollo sostenible, que no critica el agotamiento de recursos que el modelo económico genera al planeta.

Sin embargo, en el marco de esta realidad moderna y contemporánea han comenzado a determinarse nuevos paradigmas; las comunidades indígenas, diversos movimientos sociales y hasta los estados latinoamericanos vienen planteando y discutiendo sobre el paradigma del “Buen Vivir” como una forma de comprender el mundo y la relación de los seres humanos con la naturaleza en la búsqueda del equilibrio y la armonía. Aun así, sabemos que los cambios de paradigmas no se realizan únicamente deseándolo, requieren de un cambio cultural y es en este punto donde la educación juega un papel protagónico como elemento esencial y transformador.

En este sentido, el propósito de este artículo es señalar alternativas que se han venido generando en América Latina desde una perspectiva decolonial,¹ específicamente en lo referente a la educación ambiental y el ambiente, como aporte a nuevas formas de pensar y de dimensionar el mundo. La primera y segunda parte de este artículo esbozan el modo en que las concepciones de desarrollo y de ciudadanía han venido resignificándose y deconstruyéndose de acuerdo al contexto histórico y el pensamiento actual. La tercera parte aborda cómo el ambiente se ha convertido en un elemento transversal a estas

1 Eduardo Restrepo (2010) expresa que la descolonización implica dos procesos: (1) la superación del colonialismo, entendiéndose como el proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; (2) la colonialidad, un proceso histórico mucho más complejo que se extiende hasta el presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación. En este sentido, se puede decir que la *decolonialidad* se refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad, que supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado.

dos concepciones y el papel desempeñado por la educación ambiental en dicho proceso de resignificación. Los últimos apartados brindan elementos clave que pueden tenerse en cuenta para la construcción de una educación ambiental transformadora desde los saberes indígenas y ancestrales.

Desarrollo y “Educación para el Desarrollo”: un vistazo a la configuración histórica del concepto

Durante el período de posguerra, en el año de 1945, se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organismo creado para la reconstrucción del “mundo” después de la Segunda Guerra Mundial. Esta entidad asume el desarrollo como una de sus principales temáticas de reflexión y estudio (Boisier, 2003), mediante la implementación de políticas direccionales para los Estados-miembro y adscritos, además como una propuesta de los Estados Unidos para la superación del hambre y los problemas sociales, resultado de los conflictos bélicos que se hicieron evidentes en el Plan Marshall, cuyos objetivos principales fueron, de un lado, reconstruir los países europeos, y de otro, evitar la inmersión del comunismo en el mundo.

De esta forma, la perspectiva sobre la cual nace el concepto de desarrollo está mediada por los procesos económicos, políticos y culturales de la posguerra y la guerra fría. En este escenario se enfrentaron dos superpotencias: de un lado, Estados Unidos que, junto a sus aliados (países de Europa occidental), lideraba el bloque capitalista u occidental creando e implementando políticas y ejerciendo presión para evitar la inmersión del comunismo en la región, especialmente en América Latina, donde su influencia se reflejó en varias dictaduras militares o cívico-militares;² por otro lado, la URSS liderando el

2 Entre las dictaduras militares en América Latina para el siglo XIX se pueden evidenciar: Argentina, Jorge Rafael Videla en 1976-1983; Uruguay, dictadura cívico-militar entre 1973-1984; Chile, Augusto Pinochet Ugarte entre 1973-1990; Bolivia, Hugo Banzer entre 1971-1978; Paraguay, Alfredo Stroessner entre 1954-1989; Perú, Francisco Morales

bloque comunista, conocido también como las “democracias populares”, el cual se expandió en Europa Oriental, China y Cuba. Estos dos bloques pretendían influenciar las relaciones mundiales a partir de sus sistemas ideológicos, políticos y económicos.

Es así como en las décadas de 1950 y 1960, el objetivo fundamental de los países fue el desarrollo económico en pro del crecimiento, visto desde los procesos de industrialización y modernización, donde los países del Norte eran un ejemplo a seguir (Valcarcer, 2006) por el resto del mundo (Sur), en su mayoría colonizado. Esta visión de desarrollo económico y de organización de las sociedades se hace más evidente con la desintegración de la URSS y la caída del muro de Berlín.

La genealogía de la noción de desarrollo tiene su inicio en la tradición biológica. Este concepto poco a poco fue aplicado al contexto de la sociedad y de la población, particularmente a la economía y a la riqueza natural, conocida en el siglo XIX como “la era del darwinismo social” soportada en la teoría biológica de la evolución. En esta aplicación de las teorías de Darwin se argumenta que los seres humanos, al igual que otras especies, luchan entre ellas por sobrevivir y en este enfrentamiento sobrevive el más fuerte, aquel con mayor capacidad de adaptación al entorno. Noción que en el darwinismo social evidencia la preeminencia de unos continentes en detrimento de otros diferentes a Europa y Estados Unidos; es decir que esta teoría al hablar de la lucha entre las especies legitima la muerte de unas (por débiles), y el dominio de otras (aquellas que se adaptaron). Esta teoría proyectada a la sociedad expresa que las sociedades modernas, especialmente las de corte capitalista-industrial, fueron las que salieron victoriosas y por ende se encuentran en un estadio más avanzado en materia de progreso social y económico, denominándose así como “sociedades desarrolladas”.

Bermúdez entre 1975-1980; Nicaragua, Anastasio Somoza García entre 1936-1956; Colombia, Gustavo Rojas Pinilla entre 1953-1957; Panamá, Manuel Antonio Noriega entre 1983-1989.

De esta forma, las primeras nociones de desarrollo interpretan y comprenden este concepto como

“un proceso gradual, continuo, armónico y acumulativo de crecimiento: gradual, influenciado por las tesis darwinistas de la evolución social. [...] sucesión de etapas por las que debe necesariamente atravesar cualquier sociedad y que son las mismas observadas en la evolución de los países desarrollados” (Mújica y Rincón, 2010, pp. 298-300).

En la década de 1960, la imposibilidad del desarrollo económico para determinar los beneficios que alcanzaría cada miembro de la sociedad, sumado a la presión de los movimientos sociales, obligó a replantear el concepto. A finales de la década, Dudley Seers, inspirado en el pensamiento de Gandhi expresa que, para que exista desarrollo deben darse condiciones que garanticen la realización del potencial humano, sintetizándolas en alimentación, empleo y no discriminación (Seers, 1970, citado por Boiser, 2003). A partir de estas reflexiones se implementa la perspectiva de desarrollo social.

Paralelamente, en América Latina surgen nuevos pensamientos tendentes a mirar, desde la teoría crítica, la relación global entre los llamados países desarrollados y los denominados “subdesarrollados”, estableciéndose así el paradigma de la dependencia, en contrapartida al pensamiento occidental unificador y modernizador. La Teoría de la Dependencia explica cómo las relaciones desiguales entre países y culturas impiden el “progreso” en los países del Sur, ya que dicho sistema da continuidad a un modelo injusto que basa su riqueza en el empobrecimiento de otros; ejemplo de ello fue la deuda externa. La segunda mitad de la década de 1970 se caracterizó por el hecho de que los países latinoamericanos aumentaron de modo significativo sus deudas con los países del Norte, rebasando sus propias capacidades, a lo cual se sumaron altos intereses generados por la creciente inflación. Esta situación hizo que los países del Sur empobrecieran y se concentraran en la exportación de materias primas,

dejando a un lado los procesos de industrialización y convirtiéndose en los proveedores a bajo costo de los países del Norte para su desarrollo e industrialización. Por ello, desde la Teoría de la Dependencia se cuestionaban las decisiones económicas y políticas tomadas desde los países desarrollados y sus instituciones.

Desde la propuesta de la Teoría de la Dependencia se entiende el desarrollo como:

“Proceso de cambio social, deliberado, cuyo objetivo último es la igualación de oportunidades, sociales, políticas y económicas, tanto en el plano nacional como en las relaciones con otras sociedades más avanzadas, que coloca el acento en la acción, en los instrumentos de poder político y en las propias estructuras de poder para la orientación, eficacia, intensidad y naturaleza del cambio” (Mújica y Rincón, 2010, pp. 298-300).

Esta concepción de desarrollo realiza una fuerte crítica a la definición de desarrollo económico, ya que pone en evidencia el rol de los organismos nacionales e internacionales en la toma de decisiones para la generación de políticas económicas y sociales más igualitarias, debido a que con el modelo actual de desarrollo económico se aumentan las desigualdades sociales, políticas y económicas de las naciones.

A este respecto, el informe sobre desarrollo mundial 1999-2000 del Banco Mundial asume una mirada “autocrítica” y expresa que el concepto de desarrollo no se puede considerar de forma única o alrededor de afirmaciones absolutas. Afirma que este debe verse en entornos específicos, con la complejidad que se determina por: el contexto, el momento histórico y el espacio geográfico, entre otras nociones.

Por otro lado, el origen de la Educación para el Desarrollo (EPD) como enfoque pedagógico surgido desde la cooperación internacional, se “transformó” al mismo tiempo que el concepto de desarrollo, es decir que su incidencia y procesos formativos se realizaron acorde a las concepciones y reflexiones que en la época se venían presentando. Para el período comprendido entre 1945 y

1959, el enfoque de la EPD era “caritativo asistencial”, su objetivo principal era la recaudación de fondos de los países del norte para la puesta en marcha de ayudas y proyectos de cooperación con los países del Sur; en este sentido, la EPD solo pretendía informar y sensibilizar sobre los retrasos y dificultades de estos pueblos (Argibay y Gema, 2005, p. 17), es decir que la perspectiva del desarrollo y de la EPD era principalmente económica.

En el marco de los debates y críticas al concepto de desarrollo que se han expuesto, la EPD asume estos nuevos discursos y transforma sus objetivos, direccionándolos ahora a concienciar sobre las causas de las desigualdades y a abandonar la idea de la asistencia para optar por la estrategia de la colaboración desde una perspectiva crítica, contando con las comunidades locales en proyectos de desarrollo a mediano y largo plazo. En este momento la EPD trasciende los procesos educativos y se incluye dentro de la educación formal e informal en los países del Norte, con algunas incidencias en el Sur.

Una muestra de la inmersión de la EPD en la educación es que en el año de 1974 la UNESCO promulga a los Estados la llamada “Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, la educación sobre derechos humanos y libertades fundamentales”, con la cual la EPD buscó ampliar su ámbito de influencia en busca de la formación, la colaboración y la solidaridad.

Esto generó nuevas discusiones políticas, tecnológicas y sociales que dieron origen a nuevas dimensiones para pensar el desarrollo, como lo fue la dimensión ambiental que se reflejó en algunos eventos como la “Cumbre de la tierra” llevado a cabo en Estocolmo en 1972 y cuyos resultados se formalizaron en 1987 con el informe Brundtland; “Nuestro futuro común”, realizado por la “Comisión mundial sobre medio ambiente y desarrollo de la ONU”, un informe que criticó el modelo industrial y su influencia en el agotamiento de los recursos, así como también, formaliza y conceptualiza el desarrollo desde una perspectiva sostenible.

En este sentido, el desarrollo sostenible es definido por las Naciones Unidas como “un desarrollo que satisface las necesidades del

presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras, para atender sus propias necesidades enfocándose en el estudio y la utilización de los recursos naturales y el control de los países, especialmente aquellos en vía de desarrollo” (ONU, 1987). Para que esto pudiera concretarse se crearon instrumentos jurídicos para llegar a acuerdos a fin de evitar la contaminación marina y de otros ámbitos e impulsando la promoción del cuidado, dichos instrumentos posibilitaron alternativas a los problemas ambientales mundiales.

Sin embargo, esta nueva visión no fue suficiente, pues si bien se promovió que desde las empresas e industrias se comenzara a adoptar una responsabilidad o componente ambiental, no se implementaron políticas que estuviesen dirigidas a la explotación mínima de recursos; por ejemplo, en la actualidad para el caso de una mina de oro o un pozo de petróleo, no existe una ley que dictamine un porcentaje mínimo o un tope máximo a explotar para este recurso, por el contrario, se continúa con la misma depredación de los recursos naturales en pro del desarrollo económico y sus valores individualistas de consumo y acumulación, sin tener en cuenta su agotamiento.

Paralelamente, desde un enfoque crítico la EPD suma una mirada de “educación global”, donde las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas se ven de forma globalizada e interdependiente. De esta forma, la diversidad cultural, la cuestión de género, la paz, los derechos humanos, las migraciones y el medio ambiente se incorporan a la EPD, cuestiones que ponen en entre dicho la sustentabilidad del modelo hegemónico de desarrollo (Argibay y Celorio, 2005, p. 22).

En estas nuevas irrupciones en el “mundo global” se puso en cuestión el modelo hegemónico occidental y su contribución directa al mantenimiento de las desigualdades sociales y el deterioro del ambiente. Estas hicieron que durante la década de 1990 el “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD) publicase el primer informe sobre desarrollo humano, con el que se pretendía dar mayor importancia a las potencialidades y capacidades de las personas y culturas, en contraposición al modelo económico de desarrollo global, asentado en la competencia desigual y excluyente. En contraste, la

EPD profundizó el sentido de este enfoque del desarrollo humano afirmando que este no debería limitarse solamente a recoger fondos o informar sobre las desigualdades en el mundo, y en consecuencia comienza a generar procesos de concienciación sobre las consecuencias de la globalización en las poblaciones del Norte y del Sur, a través de diversas instituciones y medios de comunicación.

Sumado a este proceso de concienciación que se genera desde la EPD, se desarrolla un enfoque de educación para la ciudadanía universal, mediante la generación de procesos participativos, el reconocimiento de las realidades y junto a ellas la defensa, la denuncia de situaciones de desigualdad social y exclusión; espacio en el cual el tema medio ambiental y ecológico cobra importancia, por ser un factor de preocupación mundial y de interconexión global que no solo preocupa a los pueblos que ancestralmente han tenido un vínculo más cercano con la naturaleza, sino también al mundo occidental que comienza a hablar de agotamiento de recursos, calentamiento global, desastres y catástrofes naturales.

En esta misma línea la EPD es definida por Solano (2010) como “un enfoque pedagógico que, desde una perspectiva ciudadana y democrática, promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social” (p. 98). Otra conceptualización de la EPD que se ha definido desde la cooperación internacional y que es importante retomar, ya que es de allí donde nace de manera formal la EPD, es:

“Una educación activa que promueve la cooperación solidaria [...] compromete la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos, oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia. Pretende que quienes participen en un proceso de EPD incorporen el sentido crítico a través de este proceso enseñanza-aprendizaje que les permite desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias” (Argibay y Celorio, 2005, p. 11).

Al retomar el concepto de desarrollo desde la mirada de la Teoría de la Dependencia mencionada anteriormente, podría afirmarse que el desarrollo y la EPD buscan una transformación social, mediada por la búsqueda de unas condiciones de vida y la satisfacción de necesidades que, en la búsqueda de la igualdad, requieren de decisiones políticas y cambios en las estructuras de poder. También se puede interpretar que la EPD es un camino con el que posiblemente se podría llegar a dicha transformación; siendo justamente su componente pedagógico el elemento esencial para el logro de un objetivo orientado al avance y búsqueda de mejoras o, tal como lo plantea Javier Medina, filósofo investigador de las comunidades indígenas aimara en Bolivia refiriéndose a las diferentes dimensiones de la vida,³ el desarrollo no es más que el “incremento de una cosa” (2006, p. 36).

Aunque el desarrollo económico y la EPD mencionan la toma de decisiones y el rol protagónico de las estructuras de poder en un país, se puede decir que la EPD agrega y da relevancia a los sujetos, quienes mediante procesos de concienciación y sensibilización participan de forma activa y crítica en la realización del cambio social. Sin embargo, para que se pueda llegar a este punto, los pueblos, la comunidad y la sociedad en general deben pasar por un proceso de enseñanza-aprendizaje que justamente debe brindarles los elementos y herramientas para la comprensión del mundo y de “su mundo” y, por ende, de las relaciones que en él se entretienen.

Por último, y aunque no ha sido una perspectiva que aparezca relacionada directamente con la EPD, este artículo se propone retomar el concepto de desarrollo desde apuestas alternativas que pretenderían deconstruir la visión dominante del mismo.

Para este propósito, será necesario entender el concepto de desarrollo desde una visión indígena, como la existencia de vida en un espacio placentero y satisfecho de bien-estar, asumiendo este como el

3 Estas dimensiones recogen lo social, político, económico, cultural y espiritual de la vida de una sociedad y/o comunidad. Es decir que el desarrollo desde esta mirada aimara busca la transformación desde el incremento de cualquier cosa en alguna de las diferentes dimensiones, siempre desde una mirada positiva comunitaria o colectiva.

bienestar de la comunidad; perspectiva que al tener en cuenta el ser en su totalidad, tiene que ver con la vida y con lo sagrado. En dicho espacio no existe la homogeneidad, si no la heterogeneidad, por medio de la cual se reconoce la interdependencia mutua entre los miembros de una comunidad. Asimismo, el desarrollo alude a la reproducción de la vida, no desde lo antropocéntrico,⁴ sino desde lo ecológico, es decir que se refiere a la herencia que se recibe en el futuro y en el hoy, desde el lugar donde se desarrolla (Medina, 2006, pp. 31-37).

Ahora bien, Medina describe el desarrollo desde la visión aimara como una “ecología profunda”, refiriéndose a esta como el cuidado, el esmero, la atención, la delicadeza y la precaución; elementos esenciales, que en sus palabras, hacen de esta “una respetuosa y casi reverencial relación del ser humano con la naturaleza “es cuidar cómo criar la vida”; donde la naturaleza es a su vez concebida como energía espiritual, no mecánica, por lo tanto “ser/estar-naturaleza” es pues energía manifiesta en la convivencia comunitaria, “en el ayllu” (Medina, 2006, pp. 31-37).

Esta mirada al desarrollo incluye algo esencial para la fundamentación del presente artículo; a saber, la relación del ser humano y su vinculación a la naturaleza, ya que no se comprende el desarrollo sin el ambiente y la interpretación o cosmovisión que se tenga de este. Al llegar a este punto, es esencial comprender que las dinámicas y los contextos están cambiando, que las realidades no son las mismas de hace unos años y que no lo serán en los próximos, que aunque algunos conceptos se mantienen, los modos de abordarlos y comprenderlos han cambiado deconstruyéndose y reconstruyéndose según el tiempo y el contexto.

A partir de los aportes surgidos desde América Latina, enunciados anteriormente, se han puesto en tensión las propuestas de desarrollo del occidente hegemónico. A partir de ello, ha surgido un pensamiento social que impulsa los movimientos sociales emergentes:

4 Lo antropocéntrico es entendido de forma general como una concepción idealista-religiosa según la cual el hombre es el centro y el fin último del universo.

indígenas, feministas, campesinos, etcétera, que han impulsado el diálogo entre lo occidental y lo denominado como originario. Es aquí donde la EPD cobra importancia, al poder redefinirse y convertirse en un medio para el diálogo y la construcción de nuevas miradas de transformación social, orientadas a la igualdad y a la justicia social, es decir, a un mundo más justo y equitativo, más humanizado.

El desarrollo y el problema ambiental

Hasta este momento se ha identificado cómo el concepto de desarrollo ha sido abordado básicamente desde dos polos: el primero, ligado a la idea de progreso y crecimiento económico; el segundo, determinado por el bienestar de los individuos y los grupos sociales a través de la potencialización de habilidades, el “tratamiento” de las desigualdades sociales, el reconocimiento de las diferencias, la protección de la naturaleza y el ambiente como elementos indispensables para pensar, recrear o generar un nuevo desarrollo de las sociedades.

Ligado al primer enfoque, Josef Estermann expresa que en pro del desarrollo el mundo occidentalizado ha establecido una relación con la naturaleza comprendiéndola solo como medio de producción y transformación, en esta perspectiva el ser humano es concebido como “dueño” y destinatario único de dichas riquezas, todo por la búsqueda interminable de la acumulación, la racionalidad, el antropocentrismo y el androcentrismo,⁵ que produce un crecimiento ilimitado desigual y una destrucción del planeta, así como su contaminación suicida que pone en peligro la permanencia y la existencia humana (Estermann, 2006, p. 112).

Desde un segundo enfoque, resurgido durante las últimas décadas, el desarrollo es asumido como bienestar y reconocimiento de

5 Recordar que el antropocentrismo se refiere a ver al ser humano como centro del mundo y de todas las cosas que hacen parte de él; y el androcentrismo a la práctica de otorgar al hombre o a lo masculino una posición central en la visión del mundo y su cultura.

la naturaleza y las desigualdades, esta perspectiva ha sido ampliada especialmente desde América Latina y sus movimientos sociales, grupos indígenas y organizaciones no gubernamentales, todas ellas opciones alternativas a la construcción hegemónica y su postura privilegiada y absoluta. Por ejemplo, la visión de desarrollo de los indígenas aimara en Bolivia, mencionada anteriormente y relacionada con el Buen Vivir;⁶ se evidencia concretamente en la actual constitución política de Ecuador y la creación de universidades indígenas en varios lugares de América Latina, como México, Bolivia, Colombia, Ecuador, entre otros.

La construcción de estados plurinacionales se establece entonces como una propuesta descolonizadora y de diálogo intercultural y, con ello, de creación de una nueva visión de sociedad y de relación con la naturaleza, concepción que estaría determinada por la idea de que todo tiene vida y nada es simplemente materia inerte. Esto quiere decir que de la comprensión de la naturaleza como un simple “recurso natural” se transita a concebir al recurso como ser vivo, orgánico en el “organismo cósmico” y por ende como fuente de vida; de lo cual se puede deducir que estos seres deben estar al alcance de la relación con los otros seres y no pueden privatizarse (Estermann, 2008, p. 98).

En esta perspectiva no antropocéntrica el ser humano es concebido como “instrumento” de la Pachamama para cultivarla y que ella produzca; el rol del ser humano es entonces de transformador de elementos y procesos que, de por sí, no dependen de él. El concepto de desarrollo se orienta aquí al equilibrio cósmico, expresado –entre otros– en equilibrio ecológico y social, representado en el “Buen Vivir”. En esta vía el “desarrollo económico” para los indígenas de

6 Territorio Indígena y Gobernanza (2013) expresa que para la cultura aimara el Buen Vivir o el *Suma Qamaña* es el ideal buscado por el hombre y la mujer andina, traducido como la plenitud de la vida, el bienestar social, económico y político que los pueblos anhelan (es el desarrollo pleno de los pueblos). Para David Choquehuanca (2010) el vivir bien es recuperar la vivencia de los pueblos, recuperar la cultura de la vida y recuperar la vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es vida, donde todos son *uywas*, criados de la naturaleza y del cosmos. Todos son parte de la naturaleza y no hay nada separado, y son hermanos desde las plantas a los cerros.

los Andes incluye aspectos espirituales, religiosos, culturales, civilizatorios, sociales y políticos (Estermann, 2008, p. 102).

Estas propuestas alternativas al concepto hegemónico de desarrollo, postuladas desde la idea de una nueva cosmogonía y un equilibrio natural,⁷ buscan la reconfiguración de la invención moderna que contempla al “otro” como inferior y bárbaro, proceso que inició en el siglo xv durante el inicio de la colonización española y portuguesa, escenario histórico donde a través del tratado de Tordesillas (1494-1533), el denominado Nuevo Mundo es repartido entre España y Portugal y los territorios conquistados se transforman en “periferias” de un centro. Estas se especializan entonces en la exportación de materias primas hacia los diversos centros establecidos, allí, a su vez, se promueve un proceso de industrialización centralizada que implica una mayor explotación de los recursos naturales y de las poblaciones en estas zonas. Situación que con el paso del tiempo generaría una construcción simbólica del poder en las colonias o periferias las elites de estos países buscarían entonces asemejarse cada vez más a las elites de la metrópoli (Herreño, 2008, p. 14). En esta vía, Salazar, Bondy afirma: “La cultura latinoamericana terminó cayendo en el síndrome de la imitación y perdió el horizonte de lo genuino y creativo” (1992, p. 8).

El desarrollo en América Latina requiere conocer la condición histórica de los pueblos colonizados; es por eso que las ciencias sociales y los movimientos sociales latinoamericanos han intentado buscar alternativas al desarrollo capitalista, tratando de relativizar discursos

7 No se puede decir que estas miradas alternativas al desarrollo sean nuevas, al contrario estas han existido desde hace más de 600 años, sino que fueron anuladas por Occidente en el proceso de colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. La colonialidad del poder es un término dispuesto por Quijano para caracterizar un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo xv y que tiene su fundamento en el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población y roles asignados en dicho sistema o estructura social; la colonialidad del saber afirma el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, descartando otro tipo de producción de conocimiento como el indígena o el afrodescendiente; la colonialidad del ser es aquella en la que unos seres, en este caso los colonizadores se imponen frente a otros para ejercer un control y persecución; la colonialidad de la naturaleza se refiere a la división entre sociedad y naturaleza y con ello el mundo espiritual y de ancestros (Walsh, 2007, p. 28)

dominantes a través de un contra-discurso emancipatorio, capaz de reconocer los encuentros y des-encuentros entre los códigos propios y ajenos, construidos histórica y culturalmente. Lo interesante de estas nuevas miradas y que resulta de importancia para el presente documento es justamente un concepto de desarrollo vinculado al reconocimiento de la importancia de la naturaleza, el ambiente y su relación con el ser humano.

En esta vinculación desarrollo y ambiente no hay que desconocer que occidente ha buscado alternativas a la problemática mundial ambiental desde una perspectiva “más ecologista” o tal vez menos contaminadora. En primera instancia y como se mencionó anteriormente, en 1987 la ONU reconoció el desarrollo sostenible⁸ como una respuesta, al hecho de que los sistemas de producción y de consumo necesitan tener un límite, basándose principalmente en problemáticas relacionadas con contaminación y sobreexplotación de recursos naturales; en este sentido la sustentabilidad ambiental toma un papel principal, pues se señala “la necesidad de considerar los impactos del desarrollo sobre los ecosistemas, en procura de evitar la destrucción irreversible de su capacidad de renovación y autoconservación” (Herreño, 2008, p. 44).

Esta primera alternativa al desarrollo, ofrecida desde una mirada occidental, no cuestiona el desarrollo económico, sino que busca orientarlo a un menor consumo y a frenar la destrucción de los ecosistemas. Sin embargo, desde la estructura sistema-mundo y la postura establecida desde la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, tal como lo menciona Quijano y Walsh (2007), este tipo de desarrollo se ha venido implementando como política mundial.

Una vez reconocido el desarrollo sostenible, se inicia una mirada global de la sociedad, es decir, se reconoce que los problemas y las acciones, tanto de los países ricos como la de los pobres, afectan el mundo, tal sería el caso de fenómenos como el calentamiento

⁸ Es importante aclarar que el concepto de sostenibilidad alude a tres elementos principales: sustentabilidad ambiental, sostenibilidad social y sostenibilidad económica.

global. Este reconocimiento de las problemáticas de los países como algo interconectado y global, contribuye a que la EPD como enfoque pedagógico adquiera una mayor relevancia, para que desde su trabajo de sensibilización y formación se desarrollen procesos educativos que potencialicen la solidaridad global. Esta es una contribución además a definir una ciudadanía universal (aquella que no está limitada por las fronteras de los países), y a establecer su papel protagónico en la solución de las problemáticas globales, es en aquellos lugares donde lo local y los saberes comunitarios y populares adquieren mayor importancia para la búsqueda de la eliminación de la pobreza, la exclusión, la contaminación y agotamiento de los recursos naturales, a través de procesos de educación ambiental.

Estos procesos de educación ambiental tienden a la búsqueda de métodos para integrar la educación en la perspectiva de desarrollo sustentable, en principio desde los espacios formales de educación y posteriormente extendiéndolos a espacios informales. Sin embargo, a la hora de iniciar un proceso de educación ambiental, miradas distintas –como la ofrecida por el Buen Vivir– pueden aportar a ampliar la perspectiva emancipadora y de decolonialidad⁹ del pensamiento occidental; esta mirada alternativa posibilita la construcción de una conciencia humana y de ciudadanía ambiental, en relación con el ser humano y la naturaleza. En esa vía, las cosmovisiones aimara y quechua señalan a partir de sus principios fundamentales que

“Toda forma de existencia tiene la categoría de igual. En una relación complementaria, todo vive y todo es importante. La Madre Tierra tiene ciclos, épocas de siembra, épocas de cosecha, épocas de descanso, épocas de remover la tierra, épocas de fertilización natural. Así como el cosmos tiene ciclos, la

9 Otra definición “Se entiende la decolonialidad como un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político, sino que tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas, y de género que dejó la descolonización” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17)

historia tiene épocas de ascenso y descenso, la vida tiene épocas de actividad y pasividad” (Huanacuni, 2010, p. 33).

Desde la perspectiva del desarrollo sostenible, en el ámbito gubernamental latinoamericano se comienzan a presentar y a legitimar acciones en pro del ambiente, tales como la creación de planes de recuperación y limpieza, programas de educación ambiental y fortalecimiento jurídico de los derechos relacionados al ambiente; a esto se suma la creación de estructuras gubernamentales como ministerios y secretarías, agentes reguladores y promotores del cuidado y protección del medio ambiente. Este enfoque se dirigió principalmente a temas de educación ambiental y a la implementación de la Agenda 21,¹⁰ convirtiéndose así en un plan de acción para el desarrollo sustentable a corto y mediano plazo en el que se definiría una ruta de acciones concretas, con metas, recursos y responsabilidades en pro de un ambiente sano, el cuidado por los recursos naturales y el desarrollo de políticas ambientales, enfatizando en que educar ambientalmente es un modo de concienciar, transmitir conocimientos, formar en valores ambientales, competencias y comportamientos, lo cual puede a su vez favorecer la reflexión, interpretación, comprensión y solución a problemáticas de sus respectivos ambientes locales.

10 La Agenda 21 es una expresión acuñada en la Cumbre de la Tierra (Río, 1992) para referirse al Plan de Acción que los estados deberían llevar a cabo para transformar el modelo de desarrollo actual, basado en una explotación de los recursos naturales como si fuesen ilimitados y en un acceso desigual a sus beneficios, en un nuevo modelo de desarrollo que satisfaga las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. Es lo que se ha denominado desarrollo sostenible, es decir, duradero en el tiempo, eficiente y racional en el uso de los recursos y equitativo en los beneficios <http://www.bcn.cat/agenda21/A21_AGENDA_CAST.htm>.

Otras ciudadanía son posibles, un aporte desde la educación

Después de las independencias de los países de América Latina, la condición de ciudadano era otorgada por los notables¹¹. Al ser una ciudadanía otorgada, era una ciudadanía restringida. Es el caso de Colombia, cuya Constitución de Rionegro de 1863 constituyó al país como un Estado federal, confiriendo a las provincias la potestad de darse su propio orden interno y de elaborar sus propias constituciones: cada provincia asumió diferentes modelos de ciudadanía acordes a su política, contexto, población e historia (ciudadanías mestizas). Esta situación generó una dicotomía en un orden real entre los ideales del liberalismo y el de las comunidades locales y regionales, llevando a la consolidación de las ciudadanías mestizas¹² (Uribe, 1999).

En las ciudadanías mestizas se destacan entonces diversas facetas o perfiles tradicionales modernos que se han configurado como imaginario de ciudadano individual, abarcando además los procesos históricos diferenciales de Occidente (como pueden serlo aquellos que se dieron alternativamente en las ex colonias), y que no eran parte de esa ciudadanía homogeneizadora que se pretendía implementar (Uribe, 2001, p. 189).

Posteriormente, en un intento por nacionalizar y homogenizar la ciudadanía, la Constitución de 1886 asumió un modelo de ciudadanía para todo el país; sin embargo, los entes intermediarios entre comunidad y Estado (parroquias, municipios y departamentos), eran quienes continuaban definiendo los requisitos para ejercer el voto y

11 Alcaldes, gobernadores y pertenecientes a órdenes religiosas.

12 María Teresa Uribe conceptualiza la ciudadanía mestiza, expresando que ante el modelo liberal centrado en los derechos individuales de un sujeto desvinculado de marcos culturales que rige sus acciones de acuerdo a la racionalidad y a las premisas de universalidad de sus derechos –característica propia del ciudadano moderno–, aparece otro polo, aquel “formado por comunidades históricamente constituidas: étnicas, societales, vecinales, religiosas o de otro orden, que desean preservar su cohesión, su identidad, sus derechos, tradiciones y su visión particular de vida buena, generando otro tipo de ciudadanías, que son justamente las ciudadanías mestizas” (Uribe, 1999, pp. 143-144).

otros derechos. Es solo hasta 1932 que surgen mecanismos “objetivos” de acreditación y se otorga la cédula electoral (actual cédula de ciudadanía), proceso que se consolida solo hasta 1948 (Uribe, 1999, p. 189).

Sin embargo, este tipo de ciudadanía, propuesta e impuesta desde una concepción liberal clásica, considera el orden social como algo formado por individuos libres, iguales y autónomos y que se enfoca bajo los principios de una ciudadanía individual; este difiere de la concepción tradicional de la convivencia, la colectividad, el beneficio común y la organización social de concepción amerindia (en la cual se basa su categorización del desarrollo), que aún para 1932 se mantenía no solo en la población originaria, sino también mestiza; lo cual generó una clara diferencia entre la ciudadanía Europea concebida desde la Revolución Francesa y la ciudadanía que se intentó implementar en América Latina.

Esta versión de ciudadano impuesta occidentalmente y la realidad de los contextos donde se aplica, países con poblaciones diversas (que hacen parte de una región suramericana que empieza a consolidar sus Estados-nacionales y con ello los conflictos por la delimitación de las fronteras), hacen que el desarrollo de una ciudadanía homogénea no tenga éxito. Por el contrario, las regiones y/o departamentos se encontraron entonces en disputa, acentuándose las características diferenciadas de cada región y población, lo cual imposibilita la existencia de un solo tipo de ciudadanía, de allí que se hable de ciudadanía mestizas. Son estos escenarios y contextos donde se hace necesario comprender e interpretar la ciudadanía desde lo local, desde lo simbólico y desde las perspectivas de desarrollo de los indígenas de los Andes y otras regiones.

Por otro lado, la desigualdad social, la Guerra Fría y la presión del socialismo y el comunismo por el reconocimiento de los derechos sociales en la construcción de los estados, contribuyen al surgimiento del enfoque socialista de los derechos; este se hizo efectivo en 1976, a través del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) y fue ratificado por los Estados-miembro de las Naciones Unidas, se trata entonces de una nueva mirada a la

ciudadanía, basada en principios de solidaridad y bienestar común, vinculándose también la relación del ser humano con el ambiente y el territorio que habita; por ejemplo, se postulan allí derechos tales como: derecho a la calidad de vida, a un ambiente sano, y similares. Por consiguiente, puede decirse que en este escenario la idea de ciudadanía nuevamente es transformada y ampliada a una concepción basada en el reconocimiento de otros derechos, no solamente los civiles y políticos; posteriormente, a la par de la presión de movimientos sociales y la necesidad de hablar de otro tipo de ciudadanos surgirían los derechos de los pueblos y del medio ambiente, conocidos también como derechos de tercera generación.¹³

Esta deconstrucción del modo de concebir la ciudadanía, contemplada desde diferentes perspectivas y necesidades sociales, evidencia que se puede hablar de un solo tipo, pues la misma historia muestra cómo este se ha seguido transformando y decodificando en otros escenarios y tiempos, tal como ha sucedido con la noción de desarrollo. En ese sentido, actualmente, desde diferentes lugares del mundo y de América Latina han surgido iniciativas que vinculan expresamente la ciudadanía con el ambiente, haciéndolo bajo términos como “ciudadanía ambiental”, “ciudadanía verde”, “ciudadanía ecológica”, “ecociudadanos” o “civismo verde”; estos se han dirigido a la búsqueda de nuevas prácticas ciudadanas y ambientales (Gudynas, p. 60), esta iniciativa representa nuevamente la búsqueda de la resignificación y comprensión de esta categoría desde los espacios locales, tal como se hizo en la época de la República con el surgimiento de las ciudadanías mestizas.

Entre las diversas posturas acerca de ciudadanía, fue la de ciudadanía ambiental la que tomó mayor fuerza cuando se comenzó a hablar de desarrollo sostenible en la II Cumbre a la Tierra de 1992, realizada en Río de Janeiro por la Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas. En este escenario se pusieron sobre la mesa los problemas ambientales que afectan al globo, se identificó

13 Estos implican la colaboración entre los pueblos y la solidaridad de los mismos para el desarrollo, para la paz, para el medio ambiente y para el derecho a la coexistencia pacífica.

también lo ambiental como un posible recurso educativo mediante el cual se busca una relación entre ciudadanía, ambiente y desarrollo sostenible, convirtiéndose estos en temas decisivos tanto para las agendas públicas como para las relaciones y negociaciones internacionales.

De esta forma, la necesidad de que los Estados tomen medidas para combatir el deterioro del medio ambiente es tomada de nuevo en consideración; a lo cual se suma que otros sectores de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales hayan comenzado a cuestionar el modelo de desarrollo resaltando una gran cantidad de situaciones de deterioro ambiental y la necesidad de la responsabilidad social, empresarial y política de los Estados frente a problemas tan diversos como la fuga de pesticidas en fábricas, accidentes nucleares, constantes vertimientos de petróleo en océanos, trasiego de residuos sólidos desde Europa hacia América Latina, deforestación de las selvas tropicales, desertización de las tierras, perforaciones en la capa de ozono, emisiones de dióxido de carbono a la atmósfera, lluvias ácidas, deshielo de los glaciares y casquetes polares, agotamiento de los caladeros pesqueros y reducción global de la biodiversidad, entre otros.

Situaciones que hacen evidente la necesidad de generar nuevas prácticas ambientales que vinculen no solo prácticas sostenibles con el ambiente, pero que además apunten a satisfacer la necesidad de resignificar la relación de los seres humanos y el ambiente/naturaleza, contribuyendo a concebir nuevas formas de pensarnos la sociedad política, económica, social, espiritual y culturalmente.

Es justamente en el marco de estas discusiones (de carácter histórico, político, económico y de incidencia en la actualidad), que se desarrolla en América Latina el término de “ciudadánías ambientales”. Este término, que hace parte de la resignificación del ser y el hacer del ciudadano, incorpora aspectos ético-políticos de la noción de ciudadanía¹⁴ a temáticas territoriales relativas a la noción de ambiente

14 De acuerdo a los planteamientos del liberalismo político moderno, se reconoce al ciudadano como sujeto de derechos, entendidos como los mínimos que un individuo, como parte de una sociedad, debe conocer y exigir. Esta postura implica aceptar que el ciudadano se relaciona con el Estado a través del ejercicio de las libertades individuales fundamentales

y que es asumida por la filosofía ambiental latinoamericana como resultado de componentes sociales y naturales y no exclusivamente en términos de una descripción físico-ecológica (Leff, 2004).

La importancia que ha tomado el tema ambiental a nivel global ha hecho que desde el ámbito político, social, económico y cultural se sumen nuevos derechos y responsabilidades de los diferentes actores sociales frente al medio ambiente. En este sentido, referirse entonces a *ciudadanía ambiental y educación ambiental para el desarrollo* es también hablar de generar oportunidades para elevar la participación en la gestión ambiental, ante las centenas de conflictos ambientales que se presentan en la actualidad y en los cuales se muestra como indispensable y prioritario hablar de educación crítica ambiental, como un eje fundamental para el desarrollo. Con relación a esta perspectiva de lo educativo, la ONU define entonces la educación crítica ambiental como

“el aumento de la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo [...]. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores, actitudes, técnicas, comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sustentable” (ONU, Agenda 21, 1992, p. 3).

Desde otra perspectiva González menciona la relación existente en ciudadanía ambiental y educación ambiental de la siguiente forma: “La educación para la ciudadanía ambiental implica una pedagogía social, que se propone desarrollar competencias para vivir de un modo que implica la capacidad deliberada de saber elegir entre varias opciones, a partir de consideraciones” (2003, p. 64, citado por Gudynas).

relativas a la vida y al desarrollo integral de las personas, de la participación democrática que compete a las franquicias de elección y mecanismos de representación en la legitimidad de la autoridad y el poder político, y finalmente, por medio de la consecución de unos estándares vitales colectivos básicos, legitimados por el conjunto de la ciudadanía (Marshall, 1997, citado por Botero, Morán y Solano, 2010, p. 21).

Conocimiento ancestral, aportes a la educación ambiental

Así como los conceptos de desarrollo, la ciudadanía y la EPD han venido resignificándose y deconstruyéndose en el tiempo, es fundamental que las concepciones y visiones de lo ambiental también sean integradas al cambio y a los nuevos paradigmas, más aún si se tiene en cuenta que los recursos naturales proveen y garantizan gran parte de la existencia humana. América Latina como uno de los continentes de mayor diversidad poblacional, biológica y cultural del mundo debe, ante la denominada crisis civilizatoria,¹⁵ pensar en pedagogías críticas, nuevas formas de relación y concepciones de desarrollo y la ciudadanía, nuevas formas de interpretar lo ambiental.

Asumiendo el riesgo que puede correrse al replantearse hoy América Latina desde una perspectiva del Sur, es fundamental que en el diálogo entre lo occidental y lo originario se retomen otras apuestas en pro de prácticas transformadoras y de la consolidación de una unidad teórica emancipadora en la que la educación se convierta en un elemento esencial de transformación social y una acción política y cultural; así lo plantea Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido*, “aprender a leer el mundo”. Tal como es propuesto por la educación popular, este aprender a leer el mundo requiere una relación horizontal y bidireccional entre educador y educando, en esta pueden favorecerse condiciones como la crítica, la indignación, la liberación-emancipación, lo amoroso-afectivo, la esperanza como inédito de lo viable y la autonomía de los sujetos sociales. De igual forma la EPD aporta al exponer cómo las relaciones están mediadas por lo local-global y lo global-local, en un mundo interdependiente, sobre todo en lo natural-ambiental.

15 Donde no importa el deterioro creciente del ambiente, los problemas críticos energéticos o que se continúe destruyendo la naturaleza, este último, se expresa en la disputa por los recursos naturales, como causa de la sobrepoblación y el sistema hegemónico capitalista, al que algunos autores latinoamericanos, como Boaventura do Santos llama “la crisis civilizatoria”.

Desde esta perspectiva, debe también comenzar a plantearse la educación ambiental en América Latina, no desde una pedagogía basada solo en el desarrollo sostenible, como se realiza en la actualidad, también en una educación basada en una ética política emancipadora donde realmente se logre afectar la subjetividad de los actores educativos (conciencia, la cultura y los sentidos) y su entorno social. Esta apuesta política y ética ambiental también puede ser parte de los objetivos de la apuesta pedagógica que realiza la Educación para el Desarrollo, también en proceso de transformación. En relación con este punto, el Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) ha considerado plantear sus retos principales desde un enfoque que incluya la EPD, se trata entonces de:

“Visualizar nuevas formas de pensar el desarrollo, y para ello será indispensable, quizá imperativo desde la perspectiva intercultural, poner en dialogo las tradiciones occidentales y amerindias [...] además tendrá que cuestionar esa determinada lógica del desarrollo que ha sido introyectada en toda la variedad de saberes ancestrales y mestizos, impidiendo que otras variables interpretativas del desarrollo sean escuchadas, y generando una suerte de adecuación del pensamiento de América Latina al pensamiento occidental” (López, 2012, p. 239).

Es así como la crisis civilizatoria que menciona Boaventura de Sousa Santos (2005) en América Latina requiere que la educación ambiental reconozca prácticas pedagógicas coherentes que tengan en cuenta aspectos primordiales como la contextualización, la problematización, la dialógica, la creatividad y la interactividad, estas deben estar mediadas por la democratización de relaciones en las que se pueda imaginar un mundo no capitalista, un cosmos no antropocéntrico donde el ser humano sea concebido como parte de un todo (lo natural y el ambiente). Es resignificar el papel que ocupa el ser humano en la Tierra, es buscar otras miradas y otras formas de

relación entre los seres vivos y la naturaleza, para lo que la eco-pedagogía podría dar algunas luces.

En su libro *La invención del tercer mundo*, Arturo Escobar expresa respecto a este punto:

“América Latina debe evidenciar su compromiso con la justicia y la construcción de órdenes sociales alternativos. [...] indican la necesidad de interrogantes y estrategias alternativas para la construcción de discursos anticolonialistas y la ‘reconstrucción’ de las sociedades del Tercer Mundo en/a través de representaciones que puedan devenir en prácticas alternativas” (1996, p. 48).

En este punto es necesario considerar de nuevo el concepto de eco-pedagogía, en este se ve al ser humano como uno más que forma parte del eco, del todo, del ambiente, el planeta y su naturaleza, con ello hablamos de ciudadanos planetarios, que perciben un mundo interrelacional, un mundo diverso; un mundo que bien se imaginaban los zapatistas en México: “queremos un mundo donde quepan muchos mundos”; idea resaltada también en las juntas del buen gobierno del movimiento zapatista en México, al expresar que la educación “sale del pensamiento de los pueblos” (Gutiérrez, 2004).

Por su parte, los Sin-Tierra de Brasil consideran el movimiento social en sí mismo como un principio educativo, es decir que todas las personas, los espacios y las acciones se convierten en sujetos, tiempos y espacios que pueden ser utilizados para la pedagogía, de este modo su principal objetivo fue reproducir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo.

A partir de estos ejemplos podría afirmarse que estos movimientos sociales fundados desde lo local resignificaron una ciudadanía para un desarrollo distinto en el que se transversalizan los procesos educativos como estrategia para la transformación social, cultural, política, económica y ambiental; de igual forma, este muestra alternativas para la ciudadanía y para su resignificación, proceso en el que surge la educación para la ciudadanía ambiental.

“[La] educación para la ciudadanía ambiental implica una pedagogía social, que se propone desarrollar competencias para vivir de un modo que implica la capacidad deliberada de saber elegir entre varias opciones, a partir de consideraciones éticas e intereses comunitarios, esto es, políticos. Ello sienta las bases para la construcción de una vida pública con base en formas sociales tentadas en un ejercicio crítico de la ciudadanía, dentro del marco de una política ambiental y cultural, sobre todo ante los retos frente al consumismo e individualismo que preconiza el estilo de desarrollo neoliberal globalizante en que nos encontramos inmersos” (González, 2003, p. 614).

Esta definición permite entrever cómo en un concepto se vinculan aspectos de ciudadanía, educación, ambiente e implícitamente el desarrollo; sin embargo, lo interesante de ella son las opciones éticas y políticas que los seres humanos podemos hacer en comunidad, es decir que esta concepción abarca también el desarrollo desde la perspectiva local, tal como lo hicieron los zapatistas en México y los Sin-Tierra de Brasil.

Son justamente estas opciones éticas y políticas las que pueden llevar a pensar en alternativas a la educación ambiental y a la EPD como un reto para América Latina, en este sentido y retomando los estudios decoloniales, podría plantearse cómo construir un puente entre los conocimientos ancestrales indígenas en América con las ciencias desarrolladas por el mundo occidental.

Para responder a esta pregunta es necesario definir qué significa lo ancestral teniendo en cuenta los conceptos de ambiente y naturaleza. En las culturas ancestrales amerindias puede observarse que el común denominador de los pueblos es la intensa y profunda relación de estos con la naturaleza; también para las culturas indígenas como los mbyá y los tavyterá (habitantes tanto de Paraguay, como de Brasil y Argentina), los ayoréode en el Chaco y los mayas (habitantes de Guatemala y México), la creación del mundo está relacionada con

la aparición de animales y la relación espiritual del hombre con la naturaleza y su relación corporal; de esta forma, en estos relatos acerca de la creación puede encontrarse que o bien los animales fueron seres humanos o estos últimos a su vez se convirtieron en animales, es decir que para algunos pueblos indígenas la diferencia entre seres humanos y naturaleza no es fundamental sino gradual y transitoria, esto mismo pasa con pueblos indígenas amazónicos. Asimismo, para algunos pueblos wuarani cazar y comer un animal es también adquirir las habilidades que este posee (Jaramillo, 2012).

Por ejemplo, para los pueblos ancestrales, la agricultura (como elemento fundamental para la economía mundial) es acompañada desde sus procesos de corte a los de la cosecha por oraciones que ruegan a los árboles que se dejen talar para dar lugar a la siembra, estas van acompañadas por cantos y bailes, convirtiendo todo el proceso en un festejo de celebración por aquello que la tierra o la Pachamama les brinda (Jaramillo, 2012).

Para los pueblos indígenas amazónicos las plantas medicinales se revelan mientras se ora y se canta. En esa vía, lo ancestral desde lo ambiental implica una interconexión religiosa o espiritual en la vida cotidiana que solo se da desde la comunicación entre la naturaleza y el hombre, incluso el sol y la luna son elementos esenciales para el desarrollo cultural y espiritual, así como los movimientos lunares y solares se convierten en la posibilidad de una buena cosecha. Estos mismos pueblos expresan que:

“En el mundo (selvas y ríos) existe una sola energía que circula constantemente por el círculo de nacer y el morir de todos los seres vivos (humanos, animales, plantas y seres espirituales); si los seres humanos quitan demasiados animales o plantas de la ‘naturaleza’ llegan las enfermedades, si hay un desequilibrio es posible que alguien muera, que los seres espirituales protectores retiren su apoyo para la cosecha, la caza y la pesca” (Grünberg, 2003, p. 8).

Estas cosmovisiones indígenas amerindias muestran otra forma de relación, otra forma de vivir y de comprender el mundo y el medio que le rodea, es una mirada no antropocéntrica, donde el equilibrio entre todos los seres vivos es fundamental para la existencia. Para el mundo occidental tal existencia sigue siendo justamente una de las preocupaciones actuales, pero aunque sea considerada como algo preocupante se sigue propendiendo por un modelo consumista y de destrucción permanente de la tierra y sus recursos, por medio de minerías, cultivos agroindustriales o monocultivos, deforestación, contaminación de ríos, mal manejo de residuos sólidos, la seguridad alimentaria y todo aquello que manifiesta la crisis civilizatoria de hoy. “El desarrollo es entonces un dialogo intercultural con los aportes del pensar andino, no permite centrar la discusión meramente en la vida de los sujetos, sino en la con-vivencia, en su relación con el entorno” (López, 2012, p. 241).

De esta manera, no es suficiente con que la educación ambiental propenda por un desarrollo sostenible, es necesario que esta, y con ello la EPD, encuentren opciones éticas y políticas para el desarrollo y el ejercicio de una ciudadanía, como la vinculación de los conocimientos ancestrales y occidentales; integración necesaria en un mundo donde lo ancestral o lo indígena es representando en muchas ocasiones como evidencia del atraso y de valores decadentes de viejas civilizaciones, dejando a un lado la experiencia y la sabiduría ancestral, aunque esta pudiera ser una posible opción para el desarrollo de nuevas alternativas ecológicas y ambientales; así lo menciona Arturo Orrego:

“Una práctica pedagógica como la EPD y una apuesta ciudadana resultado de la misma, propenderá no por un paradigma de desarrollo que dé prioridad a la lógica de la ‘vida buena, o buena vida’, sin más, sino principalmente al ‘Buen Vivir’ [...]. Solo que desde estas perspectivas andinas, el ‘Buen Vivir’ se contrapone a la lógica occidental de la ‘vida Buena-Buena Vida’ –propia de las lógicas del desarrollo–, nociones estas centradas en el sujeto y no en sus relaciones

con el entorno; lo que permitiría repensar las dinámicas democráticas de la ciudadanía” (Orrego, 2012, p. 173).

Retos y perspectivas para una educación ambiental

En este sentido, desde una perspectiva en diálogo con lo ancestral y occidental, una educación ambiental alternativa necesita crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el Buen Vivir; es decir, mantener y construir de forma permanente una vida armónica, donde se conciba la vida de forma comunitaria, integrada e interdependiente entre todo y todos. Para ello, es importante tener en cuenta:

- Reconocer la propia historia: reconocimiento de nuestro pasado indígena antes de la Conquista y la Colonia, específicamente en la relación indígena/ambiente o naturaleza y, posterior a esta, su influencia en la negación de lo indígena y lo étnico, puesto que de allí viene la herencia que se ha recibido como pueblo y sobre el cual se ha construido una identidad. De igual forma, es importante reconocer la construcción y el hoy de nuestro presente mestizo, convulso, complejo, contradictorio y creador.
- Reconocer la identidad de las comunidades indígenas, su cosmovisión, sus saberes, sus conocimientos y la forma como se relacionan con la “pacha mama”, así como reconocer la forma como realizan sus cosechas, sus fiestas, su arqueología, su arte y sus técnicas de manejo del agua. Es visibilizar y explorar este conocimiento y reconocer cómo puede enseñar u orientar otras formas en las que los seres humanos se relacionen con la naturaleza; no para la expropiación de dichos saberes o el hurto de conocimientos medicinales, como ha sucedido en muchas ocasiones por el mundo occidental, sino como una forma de aprender, de cultivar la diversidad y de proteger los conocimientos ancestrales tan importantes para el equilibrio del ambiente y del universo.

- Promover un desarrollo local¹⁶ donde se vinculen las comunidades y las instituciones que en ella confluyen, para el dialogo permanente y la creación de opciones éticas y políticas en pro del ambiente.
- Mantener un equilibrio entre conocimientos ancestrales o tradicionales y la ciencia ecológica de la cultura occidental. Desde una perspectiva de la responsabilidad de las acciones que esta cultura referencia y que fueron mencionadas a lo largo del artículo, como lo son las diversas implicaciones del Buen Vivir.
- Preocupación constante por todos y por todo lo que nos rodea, cada ser vivo (plantas, animales, seres humanos), no se trata de confundir el vivir mejor con el Buen Vivir, ya que vivir mejor puede darse a costa del otro (egoísmo), en cambio el Buen Vivir es complementario, es compartir sin competir, en preservación del equilibrio y la armonía.
- Una voluntad política de las organizaciones que toman decisiones frente el tema de la educación ambiental, desde todos los sectores de la educación: formal, informal y no formal.
- Investigar y diseñar un plan de trabajo de educación ambiental que vincule los conocimientos ancestrales con los conocimientos occidentales, acorde a las necesidades de las comunidades educativas y no educativas.

Por último, el Buen Vivir hace un llamado a unir, ordenar y coordinar nuestro cuerpo, alma y corazón para comprender que los seres humanos estamos para proteger la tierra y la naturaleza que guarda. Es concienciarnos que aunque la tierra no se acabe, la existencia del ser humano sí puede estar en peligro y aunque el egoísmo, el individualismo y el consumo propio del sistema capitalista y con él, la forma como nos hemos construido como sociedad, depreda y agote de manera alarmante los recursos de la tierra, es darse cuenta que

16 Recordar a Media cuando habla de los aimaras y el desarrollo desde el incremento de una cosa y del bienestar social.

el problema es para todos, pues la tierra en su ciclo natural y como parte de algo mucho más grande, que es el universo, se regenera y se transforma sin necesidad de los seres humanos.

Fuentes bibliográficas

- Argibay, M. y C. Gema (2005), *La Educación para el Desarrollo*, primera edición, España, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boiser, S. (2001), “La odisea del desarrollo territorial en América Latina. La búsqueda del desarrollo territorial y de la descentralización”, en P. Instituto de Geografía, *El desarrollo en su lugar: el territorio en la sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 93-110.
- Castro-Gomez, S. y R. Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iesco-Pensar Siglo del Hombre Editores.
- Cortez, David y H. Wagner (2010), “Zur Genealogie des indigenen ‘guten Lebens’ (‘sumak kawsay’)”, en P. Herbert Berger, L. G. (Hg.), *Lateinamerikas Demokratien im Umbruch*, Mandelbaum Verlag, pp. 167-200, consulta realizada el 11 de junio de 2013, en <<http://homepage.univie.ac.at/heike.wagner/Cortez,%20Wagner%20Sumak%20Kawsay.pdf>>.
- Escobar, A. (1996), *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Editorial Norma.
- Esterman, J. (2008), *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*, La Paz, ISEAT.
- Freire, P. (2009), *Pedagogía del oprimido*, segunda edición, México, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- González Gaudiano, E. (2003), “Educación para la ciudadanía ambiental”, *Interciencia*, Asociación Interciencia Venezuela, vol. 28, N° 10, octubre, pp. 611-615, consulta realizada el 5 de mayo de 2013, en <<http://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf>>.

- Grünberg, F. P. (1999/2003), “La relación de los indígenas con la naturaleza y los proyectos de cooperación internacional. Reflexiones sobre la práctica”, consulta realizada el 10 de mayo de 2013, en <<http://guarani.roguata.com/sites/default/files/text/file/uid110/gruenberg-relacion-indigena-naturaleza-2003.pdf>>.
- Gudynas, E. (2009), “Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas. Revisión y alternativas en América Latina”, en P. Reyes Ruiz, J. y E. Castro Rosales (comps.), *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 52-72.
- Gutiérrez Pérez, F. y C. Prado Rojas (2004), *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Játiva, Instituto Paulo Fraire, Valencia, Diálogos.
- Herreño, L. (2008), *DESC y desarrollo: visiones hegemónicas y alternativas*, segunda edición, Colección Útiles para conocer y actuar, N° 8, Bogotá, Producciones ILSA.
- Herreño, L. (2010), *Derecho al desarrollo. Escuela de Formación para un Nuevo Liderazgo en Derechos Humanos*, módulo 2, Bogotá, Producciones ILSA.
- Huanacuni Mamani, F. (2010), “Buen Vivir/Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andina”, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), consulta realizada el 15 de mayo de 2013, en <<http://buenasiembra.com.ar/ecologia/articulos/%C2%BFpor-que-ecoaldeas-1054.html>>.
- Jaramillo (2012), “El pueblo guaraní y la naturaleza”, en *Blog de los sueños*, consulta realizada el 1 de mayo de 2013, en <ferjaramillo.wordpress.com/mangahurcose-vistio-de-amarillo-con-el-florecimiento-de-los-guayacanes-2/el-pueblo-guarani-y-la-naturaleza/>.
- Leff, E. (coord.) (2003), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI-UNAM.
- López, L. (2012), “De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde América Latina”, en López, L. y A. Orrego (eds.), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, UNIMINUTO, pp. 227-258.
- Medina, J. (2006), *Suma Tamaña. Por una convivialidad postindustria*, La Paz, Garza Azul Editores.
- Mújica Chirinos, N. y S. Rincón González (2010), “El concepto de desarrollo: posiciones teóricas más relevantes”, *Revista Venezolana*

- de Gerencia*, vol. 15, N° 50, pp. 298-300, junio, Maracaibo, consulta realizada el 18 de mayo de 2013, en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-99842010000200007&script=sci_arttext>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987), *Informe Brundtland*, Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo.
- Orrego, A. (2012), “Problema ambiental epistemología del dominio y dinámicas del sujeto: para repensar la Educación para el Desarrollo”, en López, L. y A. Orrego (eds.), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, UNIMINUTO, pp. 149-175.
- Radford, R. (1993), *Gaia y Dios. Una teología ecofeminista para la recuperación de la tierra*, México, Demac.
- Salazar Bondy, A. (1992), *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, México, Siglo XXI.
- Santos, B. (2010), “Hablamos del socialismo del Buen Vivir”, en Sumak Kawsay, “Recuperar el sentido de la vida”, *América Latina en Movimiento*, N° 452, Quito, Alai, pp. 4-7.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2009), *El Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*, versión resumida, QUITO, SENPLADES.
- Solano, R. (2010), “Ecuación para el desarrollo: una mirada desde el Sur por la construcción de una educación para el cambio”, *Zona Próxima*, N° 13, julio-diciembre, pp. 92-115.
- Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, Buenos Aires, CLACSO.
- Uribe de Hincapié, M. T. (1998), “Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano”, *Estudios Políticos*, N° 12, Medellín, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, enero-junio.
- Uribe de Hincapié, M. T. (2001), “Nación, ciudadano y soberano”, corporación región, Medellín Colombia, consulta realizada el 5 de junio de 2013, en <<http://es.scribd.com/doc/31150235/LIBRO-Nacion-Ciudadano-Soberano>>.
- Valcárcel, M. (2006), “Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo. Documento de investigación”, Departamento de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima,

en <<http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>>.

- Walsh, C. (2007), “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, *Revista Nómadas*, N° 26, abril, Colombia, Universidad Central, pp. 102-113.
- Walsh, C. (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, N° 48, mayo-agosto, consulta realizada el 20 de mayo de 2013, en <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>>.

Avances para la construcción de un perfil de emprendedores socialmente responsables

María del Carmen De la Luz Lanzagorta*

En la actualidad, diversas instituciones de educación definen sus planes curriculares a través del diseño de un perfil de egreso basado en competencias. En los textos educativos internacionales se define la competencia como “capacidad de responder a demandas complejas movilizando recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto” (OCDE, 2005).

Partimos de que, en la actualidad, las demandas de nuestro mundo son complejas y muy diversas. Evidencias de ello son los problemas ecológicos actuales, la creciente pobreza en el mundo, la desintegración de las sociedades, una convivencia humana cada vez más reducida, una menor conciencia global, entre otros problemas relevantes. Nuestro mundo actual está sufriendo las consecuencias de acciones no responsables en el pasado. En la lucha por la competitividad, muchos seres humanos van perdiendo características que los

* Colegio Ray Lindley (Residencia Universitaria) y Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas Puebla, México.

hacen verdaderamente humanos, por ejemplo, se vulnera la esencia del ser humano, la dignidad de la persona. En la lucha por la competencia, muchos seres humanos ven cada vez más hacia sus intereses personales olvidándose de la otredad, del bien común y de la responsabilidad social.

Perrenoud (en Marina, 2010) dice que la competencia representa una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (de un modo más o menos consciente y rápido) y realizar (de un modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se adquieren mediante formación, pero también mediante la experiencia en una concreta situación de trabajo.

Cabe señalar que en los planes de estudio de una gran cantidad de instituciones de educación superior, se aborda el desarrollo de la competencia emprendedora, a través de diversos mecanismos y cursos, pero ¿qué significa ser emprendedor?

Hablando de la competencia emprendedora, cabe señalar que la amplitud de este concepto ha llevado a que se la denomine de varias maneras en los textos internacionales, como: actuar autónomamente, espíritu emprendedor, autonomía e iniciativa personal.

La competencia emprendedora, entendida como autonomía, es definida por la OCDE (Marina, 2010), a través de su proyecto DESECO (Definition and Selection of Key Competences), como: “la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo”. Esta forma de definir la competencia emprendedora, como autonomía, conlleva la capacidad de ejercer la responsabilidad, reconociendo lo que se hace, así como sus consecuencias, tanto positivas como negativas. Implica también la capacidad de formular proyectos de manera planeada y saber elegir las metas adecuadas.

El “espíritu emprendedor” es definido por el Programa Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea y, dentro de este, del Grupo de Trabajo B “Competencias Clave” (Marina, 2010), como la “capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)”. Esto incluye tener la capacidad de aceptar los cambios y, tal como se expresó líneas arriba, asumir la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas), logrando objetivos, reconociendo oportunidades y motivándose para el logro de las metas propuestas.

Las destrezas que conforman esta competencia son:

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar.
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos.
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo.
- Ser capaces de identificar las virtudes (o puntos fuertes) y debilidades de uno mismo.
- Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios.
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesario.

Las actitudes que forman parte de esta competencia son:

- Disposición para mostrar iniciativa.
- Actitud positiva ante el cambio y la innovación.
- Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad).

Hasta la definición anteriormente expuesta, se puede notar que existe un sinnúmero de características de un emprendedor, pero es hasta la formulación que hace la Ley Orgánica de Educación (LOE), que se considera un aspecto fundamental en el perfil de un emprendedor: la vivencia de los valores. La LOE (en Marina, 2010) la llama “Autonomía e iniciativa personal”, con lo que la convierte en la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva. Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

En el marco de la competencia emprendedora, entendida como una actividad ética cuyo contenido va a depender de los valores de la ciudadanía, se proponen algunos elementos para la construcción del perfil del emprendedor socialmente responsable.

Una investigación realizada en la Universidad de Concepción, Chile, por Navarro y otros (2004), concluye que una conducta se consideraría socialmente responsable cuando tiene la intención de beneficiar a todos, que cuando tiene una intención de beneficio personal. Los autores mencionados encontraron que se puede deducir que el profesional ejerce su responsabilidad social cuando tiene comportamientos e intenciones como los siguientes:

- Se preocupa de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar al desarrollo y satisfacción de necesidades de otros.
- Proporciona un servicio profesional de excelencia, tanto por gratificación personal como por dar un servicio adecuado a las necesidades de los demás y lo hace en los servicios o instituciones públicas y privadas.
- Se prepara y perfecciona constantemente para desempeñar bien su profesión y la entiende como un servicio.
- Da respuesta profesional a las necesidades de los destinatarios, sin discriminación por raza, sexo, religión, solvencia económica, etc.
- Participa en equipos de trabajo cooperativos e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.
- Participa activamente en la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades y contribuir a la equidad social, en lo que compete a su profesión.
- Genera y desarrolla proyectos que contemplan la rentabilidad social, además de la económica.
- Considera las necesidades de la comunidad en el diseño y aplicación de sus proyectos profesionales.
- Investiga en temas de relevancia social, que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población.
- Cuida los recursos naturales, económicos y personales, considerando las necesidades del presente, pero también las de quienes aún no han nacido.
- Realiza acciones profesionales que tienden a fomentar el desarrollo integral y calidad de vida de los seres humanos.
- Actúa con y por la verdad.

En un estudio realizado en una institución de educación superior del Estado de Puebla en México se encontró que los estudiantes opinan que ser socialmente responsables implica, entre otras cosas,

actuar con respecto a las normas que se establecen en la sociedad, asumir el compromiso que se tiene de actuar en favor de la sociedad, 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, tener un compromiso con la sociedad y con el medio ambiente e involucrarse en lo que pasa en el mundo y tomar acciones.

Los profesores universitarios contribuyeron con estas ideas:

- Tener un código de ética y vivirlo: deontología profesional.
- Contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas en cualquier ámbito en el que actúe.
- Contribuir para elevar el nivel de vida de la comunidad circundante.
- Fortalecer la dignidad de la persona.
- Actuar con honor.
- Respetar la diversidad, reducir de las desigualdades sociales.
- Dejar un mejor mundo para el mañana, preservar para las generaciones futuras.
- Responder individualmente y con todo su talento en favor del bien común.
- Actuar con compromiso en la transformación de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el medio circundante.
- Asumir voluntariamente el compromiso de contribuir a un desarrollo integral sostenible, estableciendo una relación ética con todos los grupos humanos con los cuales interactúa y colabora.
- Procurar el bien a otros, pues constituye una oportunidad de contribuir a su propio bien y a su crecimiento humano integral.
- Transparencia y rendición de cuentas.
- Consumo y producción responsable (compras verdes, comercio justo, eficiencia energética, entre otros).
- Innovación responsable.
- Solidaridad y subsidiariedad.

También se preguntó a los profesores qué atributos, conceptos, constructos o simplemente palabras pueden ayudar en la definición de la responsabilidad social, a lo que respondieron:

- Compromiso.
- Transformación de relaciones.
- Holismo.
- Satisfacción personal.
- Pensamiento holosistémico.
- Acción social/ciudadanía corporativa y responsabilidad socio-cultural (mecenazgo, patrocinio).
- Buen gobierno.
- Consumo y producción responsable (compras verdes, comercio justo, eficiencia energética, etc...).
- Derechos humanos.
- Discapacidad/accesibilidad.
- Ética y deontología profesional. La influencia de la ética en la carrera profesional.
- Innovación responsable.
- Inversión socialmente responsable.
- Marketing y comunicación responsable.
- Medio ambiente.
- Reputación.
- Recursos Humanos. Igualdad/diversidad. Cultura del mérito y el esfuerzo. Construcción de equipos. Voluntariado.
- Comunidad: estructura fundamental compartida como seres humanos, donde nos desarrollamos en vinculación con los demás.
- No es normatividad, es una apelación a los valores: respeto a la dignidad de la persona.
- Solidaridad.
- Contribución al bien común.
- Quehacer político social.
- Conciencia de la realidad concreta.

- Solidaridad con los excluidos.
- Desmontar individualismo.
- No a la competencia y competitividad individual.
- Aceptación y reconocimiento de su raíz indígena.
- Perder miedo a enfrentar la realidad.
- Perder el miedo a los pobres.
- Redefinición de la mexicanidad y asumirla. Lo que se rechaza es casi todo, por eso mucha gente vive postrada hacia el norte.
- Interculturalidad hacia el interior del país entre subculturas y subclases del propio país. Hay mucho racismo y discriminación.
- Responsabilidad.
- Compromiso.
- Bien común.
- Sustentabilidad.
- Justicia.
- Equidad.
- Convencimiento personal.
- Capital social.
- Co-creación de valor.
- Sostenibilidad.
- Decisiones éticas.
- Enfoque de gestión estratégica.
- Asunción voluntaria del compromiso.
- Desarrollo integral sostenible.
- Relación ética con los grupos humanos.
- Forma de operar y tomar decisiones.
- Preservar para generaciones futuras.
- Recursos ambientales y culturales, respetando diversidad.
- Promoción de la reducción de las desigualdades sociales.
- Mejorar calidad de vida.
- Empatía.
- Tolerancia.
- Respeto.

- Otredad.
- Visión sistémica.
- Pensamiento complejo para visualizar repercusiones de ida y vuelta, circulares, en diferentes plazos de tiempo.
- Ecología.
- Humano: bio-psico-social.
- Social: espacios para la discusión de temas económicos, sociales (violencia, pobreza, equidad de género), psicológicos (felicidad, calidad de vida de la gente).

De la misma manera, se les preguntó a los profesores cómo es que debe aprender la responsabilidad social un estudiante de educación superior. Respondieron que “en una convivencia plena con el respeto irrestricto a la dignidad de la persona y anteponiendo siempre el interés general al particular, es decir en una comunidad de vida y aprendizaje permanente”.

Deben fomentarse las buenas prácticas y tendencias en materia de responsabilidad social. Las universidades están llevando a cabo loables esfuerzos para integrar la responsabilidad corporativa en los planes de estudios ofertados, tanto con carácter transversal en las diferentes asignaturas y titulaciones como con carácter específico mediante materias concretas que se refieren tanto a la sostenibilidad con carácter genérico, como a determinados aspectos de la misma (cooperación y comercio justo, discapacidad, valores). En algunos casos se recogen experiencias pioneras, que tratan de introducir la sostenibilidad mediante el aprendizaje práctico que permita a los alumnos no solo incorporar los principios de la responsabilidad corporativa en su actividad diaria profesional, sino también en el plano personal, y en otros se han recogido buenas prácticas que han ido marcado el camino hacia la sostenibilización de la universidad, como ha sido el caso de la ambientalización curricular.

La responsabilidad social se aprende ayudando a través de la profesión. Por ejemplo, no hacer trampas en elecciones estudiantiles. En el trabajo, respeto a la dignidad de los demás. En el diario

acontecer, la ética se enseña con acciones y con el ejemplo: el estudiante repite lo que ve, como en la casa.

Y señalaron que se aprende:

- Realizando actividades puntuales donde se involucren como individuos.
- Leyendo, documentándose.
- Vivencialmente.
- Experiencias de inmersión y contacto prolongado.
- Proyectos aplicados a problemas reales en cursos.
- Vacaciones de verano, turismo comunitario: irse de vacaciones y ver cómo la gente siembra, cocina, usa la medicina tradicional, sus costumbres, el conocimiento que tienen de la naturaleza.
- Ciclos de conferencias con ejes temáticos claros.
- Aprender en responsabilidad social: vivencial y documentada.
- Aprender a comparar valores de clase media y alta con los valores populares.
- No tener cursos de valores abstractos, sino en comparación.
- Conciencia de su condición de privilegiado, como universitario. Analizar la pirámide social y escolar y autoubicarse. Al entender ese dato, podrá darse una problematización sobre cuál es la responsabilidad como profesional que tiene el individuo con la sociedad concreta. Preguntarse “¿Qué le debo a la sociedad dada mi condición como universitario?”. Luego, una reflexión analítica de acuerdo a la profesión: “¿Qué me toca impedir, fomentar?”. Y no prestarse a ciertas acciones.
- Aprender a hacer una lectura de las trampas sociales (idiosincrasia), que conducen a obtener dinero de manera fácil, trámites de influencias, corrupción justificada, abuso encubierto. Luego de esa lectura, hacer un autoanálisis e identificar cuáles ya se han hecho de su propia cultura. Qué tanto lo están reproduciendo. Falta de honestidad, responsabilidad de los estudiantes.
- Analizar la vida académica. Introspección de lo personal y cotidiano.

- Reflexionar, usar el pensamiento crítico, a partir de sus propios problemas (reales).

También, con valores inclusivos, considerando el impacto de las decisiones a mediano y largo plazo, midiendo el impacto de las estrategias de responsabilidad social en un marco global. Permitiendo la generación de ideas y creencias a favor de un *management* integral, que sume las competencias y perspectivas femeninas y masculinas en los negocios. A través de involucrarlo en experiencias o vivencias formativas como:

- A nivel curricular, mínimamente con algún curso sobre este enfoque, y deseablemente de forma gradual en toda una línea o área curricular.
- Con espacios vivenciales co-curriculares y/o extracurriculares, y actividades que lo expongan a situaciones sociales y a trabajo comunitario, que impliquen voluntariados o algún proyecto o trabajo académico.
- A través de proyectos comunitarios y sociales que generen escenarios idóneos para realizar su servicio social profesional.
- Realizando trabajos de tesis o de titulación asociados a su disciplina profesional y a la responsabilidad social.

A través de ejercicios sencillos, reflexionar sobre sus acciones cotidianas. Por ejemplo, la metodología de emprendedurismo de Prahalad (Universidad de Cornell, Protocolo de la base de la Pirámide). Consiste en que los estudiantes desarrollen un producto o servicio que responda a las necesidades de la comunidad involucrándolos en su desarrollo. Se hace una evaluación de impactos negativos que este producto o servicio podría generar. Desarrollan proveedores socialmente responsables dentro de la misma comunidad. Los beneficios que tiene esta metodología:

- Satisface las necesidades de la comunidad a un menor precio.

- Los socios son de la comunidad.
- Desarrolla proveedores de la misma comunidad.
- No solo a través de filantropía se satisfacen necesidades.

Con el ejemplo, un trato digno, congruencia: los problemas en la educación surgen, en gran medida, por la incongruencia. Tomar conciencia: hay conductas que hacemos involuntariamente. Como sociedad, debemos aprender a decirnos con respeto lo que nos molesta, lo que no está bien... para crecer. A veces no hay la delicadeza para comunicarlo y a veces no hay la apertura para escucharlo. Es responsabilidad social el cómo se comunica una persona con otra, cómo se dice y cómo se recibe.

Los cursos para aprender responsabilidad social sí deben tener un lugar, pero es una cuestión transversal, debe haber vivencia y ejemplo. Las decisiones que se toman también educan. Hay que promover ser congruentes. La congruencia es la capacidad de verte a ti mismo con relación a los demás. Autocrítica, autoanálisis. A veces hay incongruencia en la actitud, el pensar y el hacer.

Debe haber cursos de la disciplina, cursos formativos orientados a responsabilidad social, crear espacios didácticos, reflexionar sobre el deber ser, cuestionarse ¿para qué está uno en la Tierra?, ¿cómo quisiéramos que fuera el planeta? Promover la discusión entre compañeros, llevarlos a la realidad y no verla como paisaje, discutir sobre causas y soluciones, con la base de un mundo más justo, no buscar tener más, sino ser más. La gente carece de espiritualidad o vive fuera de realidad: solo conoce su realidad, pero no la logra percibir. Vivir la vida: viviéndola y entendiéndola.

Tiene que haber un convencimiento (desde la parte directiva de la universidad): por ejemplo, talleres de inducción a la responsabilidad social, en los que se promueva el compromiso, la conciencia, el entendimiento del entorno; o bien, que en todos los cursos se hable de responsabilidad social. Es un tema conectado a la parte emocional.

A partir del análisis de las contribuciones hechas por estudiantes y profesores se listan algunos elementos que se consideraron los

más relevantes para avanzar en la definición de un perfil de emprendedor socialmente responsable:

- Pensamiento holístico y sistémico.
- Comunidades de (vida) aprendizaje.
- Libertad, en relación con las estructuras profundas de lo real. Implica dependencia creativa, asociada al compromiso de rendir cuentas: ¿cómo gozaste de esa libertad?
- Democracia. Borges señala que hay un error de matemáticas: el error de sumar. Sócrates habla de una democracia estratificada (no sumar el voto de todos de igual manera).
- Compromiso con la verdad: prometerse conjuntamente en dirección a la verdad.
- Tolerar: asumir benévolamente.
- Aceptar: recibir; es un sí inicial, dialogando, compartiendo para llegar a perspectivas similares, sin monólogos alternantes.
- Verdad: vinculación hacia lo real.
- Liderazgo integral (íntegro por lo ético y por sumar las competencias diversas de las personas).
- Desarrollo social.
- Justicia.
- Subsidiaridad.
- Proactividad.
- Transparencia.
- Integralidad.
- Integridad. Congruencia.
- Derechos humanos: revisar el enfoque vertido dentro del instrumento.
- Desarrollo sustentable: tiene implicación no solo exterior, sino porque nuestros recursos son limitados.
- Rendición de cuentas.
- Respeto: ética (como aprecio a la diversidad). Dejar que el otro sea lo que es de acuerdo a su naturaleza. Tratar al niño como niño, no como adulto. Tratar al anciano como anciano, no como joven.

- Equidad.
- Ética: puede no estar. Sirve para discutir sobre la conducta: lo correcto e incorrecto. La ética abarca varios aspectos que podrían estar presentes aquí. (Puede ser un eje transversal).
- Sociabilidad: beneficio propio no debe afectar el beneficio común. Debe ayudar a la sociedad.
- Calidad de vida: que observen lo que hace la universidad con sus profesores y empleados... si se quejan, si son tomados en cuenta... la universidad es un buen o mal ejemplo. Si observan gente tensa, contenta, etcétera. El nivel de identificación, infraestructura, calidez en el trato.

Si bien se plantea que la educación superior debe contribuir no solo en la formación de competencias intelectuales o técnicas, sino en la formación de ciudadanos, de mejores personas, cada vez más humanas, nuestro mundo requiere cada vez mejores ideas, proyectos innovadores, que respondan a las necesidades de un mundo complejo, empresas responsables del mundo, de la sociedad, instituciones educativas preocupadas por formar seres humanos. En este contexto, la formación de emprendedores es un reto: emprendedores socialmente responsables que sean capaces de hacer lecturas críticas de la realidad y sean generadores de nuevos proyectos y nuevas empresas que privilegien la dignidad de la persona y la sostenibilidad del mundo.

Fuentes bibliográficas

- Marina, J. A., "La competencia de emprender", *Revista de Educación*, N° 351, enero-abril, 2010, pp. 49-71.
- Navarro, G. (2000), *Educación para la responsabilidad social. Elementos para discusión*, Universidad de Concepción, en <http://www.sepiensa.cl/listas_articulos/especiales_sepiensa/2003/movilidad_social/20020615_fram.html>
- OCDE (2005), *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*, París, OCDE.

Acerca de los autores

Bernardo Kliksberg

Doctor Honoris Causa de múltiples universidades. Entre otras, de la Universidad Hebrea de Jerusalén, la Universidad Rey Juan Carlos de España, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Católica de Salta, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y la Universidad Interamericana de México. Su más reciente obra, el *best seller* internacional *Ética para empresarios. Por qué las empresas y los países ganan con la Responsabilidad Social Empresarial*, fue publicada en inglés y está siendo traducida al mandarín.

Patricia Izquierdo Ramírez

Trabajadora Social y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha acompañado procesos de participación en comunidades con alto nivel de vulnerabilidad social desde la ejecución de programas públicos y privados. Hace cinco años se desempeña como docente-coordinadora de Prácticas en Responsabilidad

Social Universitaria, desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo en el Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios donde ha venido acompañando tanto a estudiantes de diferentes disciplinas como a organizaciones sociales de base.

Contacto: patricia.izquierdoramirez@gmail.com

Karina Fleider

Arquitecta graduada de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente trabaja en la Universidad de Belgrano como docente y coordinadora de la carrera de Diseño de Indumentaria, donde lleva adelante proyectos sociales desde el año 2006. Es docente de Diseño de Accesorios y Organización de Eventos. Es socia fundadora de Grün, emprendimiento de diseño de accesorios con valor social y ecológico que resultó ganador del primer puesto del concurso “Desarrollo Emprendedor 2012” organizado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la categoría “impacto socio-económico”. Ha trabajado en eventos sociales y corporativos por más de diez años y en proyectos de escenografía y arquitectura.

Contacto: karina.fleider@ub.edu.ar

Mônica Mota Tassigny

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e École des Hautes Etudes em Sciences Sociales (EHESS, Paris). Profesora Titular do Programa de Pós-Graduação Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Contacto: monica.tass@gmail.com

Randal Martins Pompeu

Doutor em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Vice-Reitor de Extensão e Comunidade Universitária e Professor Adjunto da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Contacto: randal@unifor.br

Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação Administração da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Contacto: mvobrasil@gmail.com

Marcelo Dias Ponte

Advogado e professor da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Direito Processual Civil. Mestre em Direito Constitucional e Doutorando em Direito pela UNIFOR. Professor lotado no Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR.

Contacto: marceloponte@unifor.br

Marina Andrade Cartaxo

Advogada e professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Direito Processual Civil e Mestre em Direito Constitucional pela UNIFOR. Professora Lotada no Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR.

Contacto: mcartaxo@gmail.com

Geisler Dayani Rojas Forero

Administrador de Negocios Internacionales de la Universidad de Ibagué y maestrante en Administración de Negocios de la Universidad Externado de Colombia. En la actualidad se desempeña como Coordinador del Programa Responsabilidad Social Integral y docente catedrático de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Ibagué. Es autor principal del libro *Gerencia de la responsabilidad social en las organizaciones de hoy*; y ha sido ponente de temas relacionados a la responsabilidad social en diferentes congresos y seminarios, nacionales e internacionales. Además es investigador del Grupo UNIDERE de la misma universidad.

Contacto: geisler.rojas@unibague.edu.co

Helga Patricia Bermeo Andrade

Ingeniera Industrial de la Universidad de Ibagué (Colombia) y especialista en Gestión de Operaciones y Tecnología de la Universidad de Ibagué en convenio con la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Cuenta con un magíster en Ingeniería Industrial de la Universidad de los Andes (Colombia) y es doctora en Proyectos de Ingeniería e Innovación de la Universidad Politécnica de Valencia (España). En la actualidad está vinculada como profesora asociada del Programa de Ingeniería Industrial. Es investigadora del Grupo GINNOVA de la misma universidad.

Contacto: helga.bermeo@unibague.edu.co

Arturo Orrego E.

Arturo Orrego es Filósofo, licenciado en Ciencias Teológicas, especialista en Educación, Cultura y Política y (c) magíster en Filosofía Latinoamericana. Adelantó estudios musicales en canto lírico en el conservatorio nacional de Colombia. Además del ejercicio académico ha estado involucrado en procesos de formación para la paz y la no violencia activa, desde una perspectiva ecuménica, primero como objeto de conciencia y luego como promotor de la misma. Ha ejercido como docente catedrático en varias universidades y seminarios teológicos de Bogotá. Actualmente es docente e investigador del Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal.

Diana Constanza Carvajal Hernández

Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Magíster en Estudios sobre América Latina de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Máster 2 en Cultura y Sociedad, Estudios sobre América Latina, Universidad Le Mirail-Toulouse (Francia). Candidata a doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora e investigadora universitaria durante cuatro años, ha sido Coordinadora de Práctica en Responsabilidad Social del Centro de Educación

para el Desarrollo de UNIMINUTO. Docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en la Facultad de Trabajo Social. Ha Trabajado como directora y coordinadora en proyectos sociales de intervención e investigación en organizaciones no gubernamentales en el marco de la cooperación internacional.

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías y Maestra en Calidad de la Educación por la Universidad de las Américas Puebla (México). Desarrolló su proyecto doctoral en el tema de Responsabilidad Social Universitaria. Diplomada en Pensamiento Crítico por la Universidad de las Américas Puebla, un Diplomado en Calidad Educativa por la Universidad de Puebla, A. C., entre otros diplomas. Profesora certificada en Desarrollo Institucional y Procuración de Fondos por la Indiana University, Center on Philantropy, The Fund Raising School y PROCURA, A. C. Ha trabajado en diversas instituciones de educación superior del país, y desde el año 2000 trabaja en la Universidad de las Américas Puebla como profesora. Asimismo, es Jefa del Colegio Ray Lindley (Residencia Universitaria).

Contacto: mariac.delaluz@udlap.mx